



## **Relatório do Projeto de Investigação**

Cristiana Filipa Ferreira  
Oliveira  
160140006

A Utilização do *Feedback* como  
Instrumento de Aprendizagem

Relatório da Componente de Investigação de Estágio IV  
do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º  
Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Versão Definitiva

Dezembro 2018

# Relatório do Projeto de Investigação

Cristiana Filipa Ferreira  
Oliveira  
160140006

A Utilização do *Feedback* como  
Instrumento de Aprendizagem

Relatório da Componente de Investigação de Estágio IV  
do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º  
Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Versão Definitiva

Dezembro 2018

## Agradecimentos

---

Parece que chegou ao fim mais uma etapa da minha vida! Para concluir este longo caminho foi preciso muito esforço e dedicação da minha parte. Por isso, tenho que agradecer a presença de todos intervenientes que se ligaram comigo ao longo desta caminhada.

Primeiro gostaria de agradecer à minha família, especialmente, aos meus pais, irmãs e irmão, por todo o apoio e amor que me deram, por nunca me terem deixado desistir, e por terem acreditado sempre em mim.

Gostaria, também, de deixar um obrigada especial ao meu orientador, professor Jorge Pinto, pela disponibilidade, ajuda e partilha de conhecimentos que me possibilitou a realização do projeto de investigação.

Quero também agradecer às minhas colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo e à minha parceira de estágio que estiveram sempre comigo na realização dos trabalhos de grupo, durante os momentos em que passámos juntas a estudar e também pelos momentos de felicidade que me proporcionaram.

Agradeço às minhas amigas por me terem apoiado ao longo deste percurso.

Por fim, um grande obrigado à professora cooperante, por toda a disponibilidade, aprendizagem e ajuda que me proporcionou para a produção de todas as planificações e tarefas. E a todos os alunos presentes na sua turma, sem eles era impossível chegar aqui.

A avaliação na educação tem sofrido várias mudanças ao nível da legislação, e na forma como é utilizada. De uma visão métrica esta tem vindo a ser reconhecida como um instrumento central nas aprendizagens dos alunos. Na avaliação formativa o professor e o aluno têm papéis fundamentais. O professor deve utilizar instrumentos diferenciados para cada aluno, consoante as suas características e necessidades, como por exemplo o *feedback*.

Neste trabalho pretendo aprofundar a utilização do *feedback* escrito e perceber se este contribuiu efetivamente para melhorar as produções escritas de todos os alunos. Assim pretendo encontrar respostas para a seguinte questão:

- Será que o *feedback* escrito ajuda a melhorar a produção escrita de todos os alunos?

Assim a minha investigação é um estudo de natureza qualitativa, seguindo uma abordagem próxima da investigação-ação. A recolha de dados foi feita através de observações, da análise documental (produções escritas dos alunos) e entrevistas. Na análise dos dados em profundidade, foram estudados três alunos de uma turma, do 4º ano, do 1º ciclo.

Após a análise dos dados recolhidos, é possível concluir que o *feedback*, influenciou positivamente as produções escritas dos alunos.

**Palavras-chave:** *feedback* escrito, avaliação formativa, aprendizagem no 1º ciclo do E. Básico

The assessment education has suffered several changes at legislation level and in its practices. From a metric view, to being recognized as central instrument in student learning. In the formative evaluation, teacher and students have important roles.

Teachers must use different assessment instruments for each student, depending, in their characteristics and needs, for example, the feedback.

In this work, I intend to study the use of written feedback and to understand if it actually contributes to improve the written production of all the students.

There some intend to find answers for the following question:

- Does the written feedback helps students to improve their written productions?

My study is a qualitative one, following an approach close to the action-research. The data collection was made through observation method, documental analysis (productions written by students) and interviews. For the deep analysis of the data, I considered three students from the fourth year of schooling.

After the analysis of the data, it is possible to conclude that feedback positively influenced the student's written production.

**Keywords:** written feedback, formative assessment, learning in the first year of schooling

Agradecimentos.....	3
Resumo .....	4
Índice .....	6
Índice de Figuras.....	8
Índice de Imagens.....	8
Capítulo I - Introdução.....	10
Capítulo II - Quadro de Referência Teórica .....	14
2.1. Avaliação .....	14
2.1.1. Modalidades da avaliação.....	17
2.2. Feedback .....	20
2.2.1. Diferentes tipos de feedback.....	25
Capítulo III – Metodologia .....	29
3.1. Tipo de Estudo.....	29
3.2. Técnicas de recolha de dados .....	32
3.2.1. Observação .....	32
3.2.2. Entrevista .....	34
3.2.3. Análise documental .....	35
3.3. Análise dos dados.....	36
3.4. Contexto do estudo.....	37
3.5. A Intervenção .....	40
Capítulo IV – Apresentação e análise da intervenção.....	42
4.1. Apresentação e análise do primeiro tipo de texto – A Carta.....	43
4.1.1. Produção escrita do Aluno D .....	44
4.1.1. Produção escrita da Aluna A .....	48
4.1.2. Produção escrita do Aluno L .....	51
4.1.2. Apresentação e análise do segundo tipo de texto – A Onda.....	54
4.2.1. Produção escrita do Aluno D .....	54

4.2.2. Produção escrita da Aluna A.....	58
4.2.3. Produção escrita do Aluno L.....	61
4.3. Apresentação e análise do terceiro tipo de texto – A notícia.....	65
4.3.1. Produção escrita do Aluno D .....	65
4.3.2. Produção escrita da Aluna A.....	68
4.3.3. Produção escrita do Aluno L .....	70
4.4. Análise global dos textos reescritos e dos feedback fornecidos .....	74
Capítulo V – Considerações Finais .....	79
Referências bibliográficas.....	83
Apêndices .....	87
Apêndice 1 – Guião da entrevista .....	87

## Índice de Figuras

---

Figura 1 – Fases do processo da avaliação .....	15
Figura 2 – Categorias da análise dos dados.....	37
Figura 3 - Processo da intervenção.....	40

## Índice de Imagens

---

Imagem 1 – Primeiro texto do aluno D .....	44
Imagem 2 - Feedback fornecido ao primeiro texto do aluno D .....	45
Imagem 3 - Primeiro texto reescrito do Aluno D .....	47
Imagem 4 - Primeiro texto da aluna A.....	48
Imagem 5 - Feedback fornecido ao primeiro texto da aluna A.....	49
Imagem 6 - Primeiro texto reescrito da aluna A .....	50
Imagem 7 - Primeiro texto do aluno L.....	51
Imagem 8 - Feedback fornecido ao primeiro texto do aluno L.....	52
Imagem 9 - Primeiro texto reescrito do aluno L.....	53
Imagem 10 - Segundo texto do aluno D.....	54
Imagem 11 - Feedback fornecido ao segundo texto do aluno D .....	56
Imagem 12 - Segundo texto reescrito do aluno D.....	57
Imagem 13 - Segundo texto da aluna A .....	58
Imagem 14 - Feedback fornecido ao segundo texto da aluna A.....	59
Imagem 15 - Segundo texto reescrito da aluna A .....	61
Imagem 16 - Segundo texto do aluno L.....	62
Imagem 17 - Feedback fornecido ao segundo texto do aluno L .....	63
Imagem 18 - Segundo texto reescrito do aluno L .....	64



Imagem 19 - Terceiro texto do aluno D.....	65
Imagem 20 - Feedback fornecido ao terceiro texto do aluno D .....	66
Imagem 21 - Terceiro texto reescrito do aluno D .....	67
Imagem 22 - Terceiro texto da aluna A .....	68
Imagem 23 - Feedback fornecido ao terceiro texto da aluna A.....	69
Imagem 24 - Terceiro texto reescrito da aluna A.....	70
Imagem 25 - Terceiro texto do aluno L .....	71
Imagem 26 - Feedback fornecido ao terceiro texto do aluno L .....	72
Imagem 27 - Terceiro texto reescrito do aluno L .....	73

A escolha do tema para a realização deste projeto de investigação foi um processo longo e com algumas indecisões. Inicialmente a minha preferência baseava-se na área da Matemática. Mas com o passar do tempo decidi pesquisar e ler sobre várias temáticas que a nível pessoal me interessassem mais e de facto, a escolha não foi fácil. Por fim decidi optar pelo tema da avaliação formativa, mais precisamente sobre um dos seus instrumentos, que é um dos mais poderosos de avaliação, o *feedback* escrito. Daí a minha investigação intitular-se “A Utilização do Feedback como Instrumento de Aprendizagem”.

A avaliação nas escolas, de dia para dia tem vindo a sofrer muitas alterações. Tornando-se cada vez mais exigente por parte dos professores, sendo também uma ferramenta bastante sensível para os alunos. Segundo o que tenho observado a avaliação para os alunos é vista apenas como fichas de avaliação no final de cada período letivo, em que os alunos sentem bastante receio da mesma. Por vezes, durante este momento os alunos bloqueiam de tal forma que não conseguem concretizar corretamente as tarefas. No entanto, a avaliação é mais do que isto, a avaliação numa perspetiva formativa é, também, a promoção da aprendizagem de todos os alunos, procurando apoiar as dificuldades de cada um, ou seja, de forma diferenciada. Desta forma e tendo por base a minha observação e um interesse notório por este tema, apercebi-me que poderia e queria realizar o meu projeto de investigação sobre esta perspetiva da avaliação.

O interesse por este tema, deve-se também ao facto de ao longo dos estágios em que estive presente durante a licenciatura e o mestrado, pude constatar que as turmas são muito heterogéneas, porque numa turma há sempre alunos com diferentes tipos de aprendizagem. Assim o professor para avaliar e ajudar o aluno a desenvolver novos conhecimentos, deve utilizar modalidades de trabalho diferentes. Estas, devem ser algo que ajude os alunos e os próprios professores a desvendarem as suas dificuldades, de modo a que o professor consiga encontrar estratégias para que o aluno consiga superar essas dificuldades.

Posto isto, cabe ao professor encontrar e desenvolver estratégias para que todas as crianças consigam colmatar as suas dificuldades. Durante estes momentos, verifiquei também que os alunos quando realizavam alguma tarefa, nem sempre tinham um *feedback* sobre a mesma. Alguns dos professores limitavam-se a corrigir em casa e colocar um certo ou errado, ou então corrigiam os exercícios no quadro, dando uma breve explicação de como era feito. Com isto, os alunos copiavam o que estava no quadro, apagando a sua resposta, se esta estivesse errada ou mesmo estando certa mas se não estivesse igual à do quadro. Apercebi-me que a maior parte das vezes permaneciam com as mesmas dúvidas e continuavam sem saber fazer sozinhos, visto que se limitavam a copiar e não recebiam qualquer tipo de sugestão ou *feedback* que os ajudasse a ultrapassar essas dificuldades.

Assim a utilização do *feedback* foi-se tornando um aspeto do trabalho em sala de aula que gostaria de aprofundar neste trabalho de investigação. Deste objetivo surgiu então a seguinte questão orientadora deste trabalho:

- Será que o *feedback* escrito ajuda a melhorar a produção escrita de todos os alunos?

No projeto de investigação, o meu objetivo é perceber de que forma é que o *feedback* escrito influencia ou não a aprendizagem dos alunos. Decidi optar pelo *feedback* escrito, porque penso que os alunos conseguem apropriar-se mais facilmente de sugestões escritas do que se estas fossem dadas apenas oralmente. Na medida em que muitos alunos se esquecem ou não se apropriam desse *feedback*. Enquanto estando escrito permite que seja objeto de trabalho presente, a que se pode voltar sempre que necessário.

Digo isto, pelo facto das oportunidades que já pude vivenciar. Um dos factos é que os alunos conversam muito entre si, durante as explicações dos professores e isto dificulta a forma de como se pode dar *feedback* oral. Por isso penso que o *feedback* escrito seja uma melhor opção.

Segundo o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho, citado por Oliveira 2017, a avaliação formativa é considerada como um procedimento pedagógico que regula o ensino, orienta o percurso escolar e certifica os conhecimentos adquiridos e as

capacidades desenvolvidas pelo aluno. Permite ao aluno envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem, ter consciência dos seus erros e sentir-se seguro ao correr riscos.

Segundo Shute (2007), “o principal objetivo do *feedback* formativo é aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo” (p.6).

Mas o *feedback* nem sempre é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, pois para os alunos aprenderem é necessário que estes sejam feitos com qualidade, sendo que o mais importante é a qualidade e não a quantidade. O importante no *feedback* é que este consiga transmitir a informação necessária para que os alunos consigam superar as suas dificuldades e alcançassem o objetivo da tarefa, de modo a que consigam realizar a tarefa sozinhos. O *feedback* escrito é “uma forma de promover nos primeiros anos de escolaridade hábitos de revisão e autocorreção de trabalho, envolvendo activamente os alunos no seu processo de avaliação e aprendizagem” (Pinto & Lima, s.d, p. 138).

Este trabalho prende-se com a intervenção sobre a produção escrita de textos, optando seguidamente por dar *feedback* escrito sobre os mesmos. Os tipos de textos que os alunos produziram, advêm do facto destes terem de ser introduzidos, como estava previsto no programa e na planificação da professora cooperante. Os textos baseavam-se em dois tipos, os narrativos e informativos, como a carta e a notícia.

Para que os alunos conseguissem interiorizar algumas aprendizagens relacionadas com a escrita e com as próprias características de cada tipo de texto, decidi facultar *feedback* escrito em cada tarefa realizada pelos alunos. O objetivo deste *feedback* era que este pudesse contribuir para a melhoria dos textos produzidos e que os alunos tomassem consciência do que fizeram e de como poderiam fazer para atingir este objetivo, superando as suas dificuldades.

Quando entregava o texto corrigido e com o *feedback* já dado, solicitava que cada aluno lesse o seu texto e o *feedback* fornecido em voz alta, tendo como objetivo que o aluno percebesse as pistas que lhe tinha sugerido e que refletisse sobre o

mesmo. Só depois deste momento de reflexão, é que os alunos reescreviam o texto com as propostas indicadas no *feedback*.

Relativamente à organização deste trabalho, este encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução, que engloba a identificação do tema, a sua pertinência e a sua justificação, bem como enuncia a questão problema.

O segundo capítulo refere-se ao quadro teórico, onde são apresentados os conceitos de avaliação, as modalidades da avaliação, como também a definição de *feedback* e os tipos de *feedback* que existem.

O terceiro capítulo corresponde à metodologia, que abrange a identificação do método de investigação e a sua caracterização, as técnicas de recolha de dados utilizadas, a identificação do contexto e os procedimentos.

O quarto capítulo define-se através da apresentação da intervenção e análise de dados, em que descrevo as tarefas realizadas e analiso e interpreto os dados recolhidos.

Por fim, o quinto capítulo intitula-se como considerações finais, onde exponho as minhas conclusões sobre o estudo e respondo à questão enunciada.

## Capítulo II - Quadro de Referência Teórica

---

### 2.1. Avaliação

Atualmente a avaliação é um processo que faz parte da vida das sociedades e que se apresenta de diversos modos e com diferentes funções. Por vezes não há uma compreensão do que consiste este processo. Ora quando se avalia, o avaliador interpreta, analisa a ação e reflete sobre as estratégias que podem ser utilizadas de modo a que a ação possa ser modificada com o objetivo de a melhorar. Nos dias de hoje avaliam-se estudantes, professores, escolas, médicos, hospitais, jornalistas, instituições. O avaliador deve ter atenção que cada pessoa e instituição devem ser avaliadas de forma distinta, dado que cada um tem as suas próprias características, o seu próprio ritmo e que os objetivos da avaliação também são diferentes.

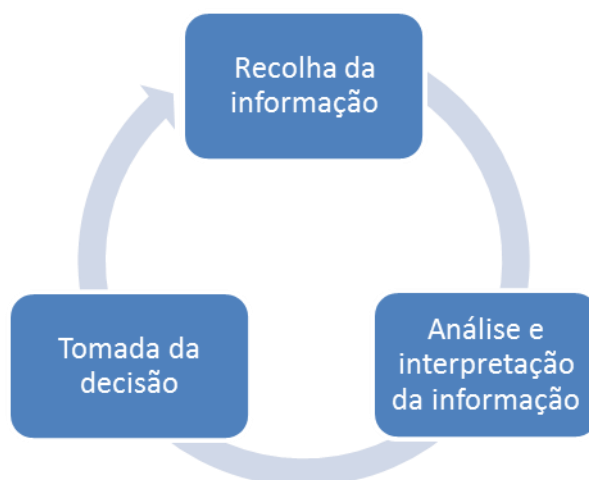
No âmbito escolar a avaliação tem tido vários objetos de trabalho bem como diferentes utilizações. Desde a avaliação de escolas, a professores e a projetos e ao desempenho de alunos, entre outras, levam a que a avaliação seja vista como fundamental para a educação, e em particular para a vida na escola (Pinto, 2003). As aprendizagens dos alunos têm sido um campo privilegiado da avaliação nas escolas tanto como instrumento de balanço das aprendizagens realizadas, como instrumento de apoio às aprendizagens dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

Estas duas grandes utilizações da avaliação das aprendizagens configuram normalmente as designações de avaliação sumativa e formativa. Ambas as modalidades distinguem-se através das suas diferentes características em função do modo como são utilizadas, nos objetivos que têm e na forma como os seus intervenientes atuam nos momentos da avaliação. Embora estes conceitos de avaliação tenham evoluído ao longo do tempo, as práticas não têm acompanhado essas evoluções.

A avaliação formativa é um processo que se desenvolve no quotidiano escolar, ou seja, decorre muitas vezes de forma informal. É algo que acontece naturalmente, na sala quando se termina uma tarefa ou quando se esteja a trabalhar nela desde que o aluno já tenha concluído a tarefa ou que esteja a concretizá-la. A avaliação sumativa,

normalmente, acontece em momentos formais, em que o aluno é avisado antecipadamente.

Apesar da avaliação ser um processo que ocorre em diferentes momentos do cotidiano é um processo muito complexo para o professor. Segundo Pinto (2017) este passa por várias etapas (figura 1). Em primeiro lugar, o professor analisa e interpreta todo o processo de aprendizagem ou não dos alunos e toma uma decisão sobre o trabalho, de modo a avaliar os alunos. Para o professor conseguir avaliar os alunos, recolhe informações pertinentes sobre o que a criança desenvolveu na atividade e no decurso dela (como fez, como pensou, que instrumentos utilizou para proceder à resolução, que dificuldades sentiu, se conseguiu superá-las sozinho). Posteriormente, o professor analisa e reflete sobre a informação recolhida, de modo a conseguir atribuir uma classificação ao aluno. “Estas etapas podem ser mais ou menos explícitas e incidir sobre diversos aspetos” (Pinto, 2017, p. 2). A avaliação fornecida aos alunos pode ser numérica ou qualitativa. À avaliação expressa em números (notas) é normalmente chamada de classificação. Atualmente a classificação pode ser fornecida tanto qualitativamente como quantitativamente.



**Figura 1** – Fases do processo da avaliação  
(Pinto, 2017)

A avaliação é um processo que compreende um conjunto de interações entre o professor e o aluno e é considerada como uma atividade de comunicação. Esta

comunicação torna-se avaliativa na medida em que o professor consegue compreender as dificuldades do aluno e ajudá-lo, conseguindo assim avaliá-lo. É durante o cotidiano escolar que os alunos adquirem e desenvolvem mais aprendizagens e demonstram as suas dificuldades. Assim sendo, esses momentos são fulcrais para os professores procederem à avaliação dos alunos. Com isto, verifica-se que a avaliação é um elemento essencial para o ensino das aprendizagens dos alunos.

Segundo Perrenoud (1976) para além das notas qualitativas dos testes e exames que os alunos fazem ao longo do ano, o professor tem um papel fundamental na avaliação dos alunos. O professor, para além de avaliar estes elementos, orienta os alunos na melhoria e na recuperação das tarefas. O objetivo do professor é ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades e possibilitar a compreensão e supressão das mesmas.

A avaliação das aprendizagens em geral pode ser vista em termos das suas funções ou como mais administrativa ou mais pedagógica. Administrativa porque a sua função prende-se, essencialmente, com os processos dos percursos dos alunos (retenções; turmas especiais) ou pedagógica cuja informação é investida no apoio e ajuda pedagógica aos alunos (Weiss, 1977 citado por Pinto, 2003). Ou seja, a administrativa refere-se em última instância à orientação dos alunos no sistema educativo, enquanto a pedagógica contribui para a melhoria do ensino e das aprendizagens. Assim, a primeira prende-se com funções sociais da escola enquanto que a segunda se prende com a ação do professor na regulação do ensino/aprendizagem, ou seja, no apoio que o professor disponibiliza aos alunos, tendo assim uma função pedagógica.

Cardient (1983), defendido também por Pinto (2016), propõe três grandes funções para a avaliação:

- a regulação dos processos de ensino/aprendizagem que se destina à própria ação didática, no sentido de lhe fornecer informações úteis para um funcionamento mais eficaz;



- a certificação, tendo como objetivo o reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos;
- a seleção /orientação com o intuito de fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno.

Concluindo a avaliação é um elemento fulcral para o desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que ajuda o professor a estabelecer uma relação com o aluno e compreende os fracassos e sucessos dos alunos.

### **2.1.1. Modalidades da avaliação**

No campo escolar tendo em conta as diversas funções da avaliação que condiciona o seu desenvolvimento podemos considerar que existem duas grandes modalidades de avaliação: a sumativa e a formativa. A sumativa mais orientada para o balanço das aprendizagens num certo momento, a formativa orientada para o suporte das aprendizagens dos alunos.

Neste trabalho, interessa-me particularmente a avaliação formativa uma vez que o foco do meu trabalho reside na avaliação enquanto instrumento ao serviço das aprendizagens.

A avaliação sumativa tem como principal objetivo avaliar o saber dos alunos num dado momento através das suas produções. Normalmente esta avaliação é expressa em termos quantitativos e ocorre em momentos específicos do ano letivo.

Segundo a Direção Geral da Educação (2012), a avaliação sumativa consiste num balanço global que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina. Neste sentido a avaliação sumativa refere em que nível se encontra a criança, num determinado objetivo que era desejável pelo professor. Assim sendo esta modalidade baseia-se nos resultados das crianças.

A avaliação formativa tem como objetivo ajudar o aluno no processo de aprendizagem. Tal como já foi referido, ocorre em diversos momentos na sala de aula

e não apenas num momento específico. Como o seu próprio nome indica o seu objetivo é contribuir para a formação, ou seja, para a melhoria das aprendizagens dos alunos fornecendo pistas aos professores e alunos de como poderão fazê-lo.

Como refere Fernandes (2005), a perspetiva mais recente da avaliação é a formativa que tem por base uma perspetiva construtivista, com as seguintes características:

- os professores devem assumir a avaliação com os alunos e com outros elementos da comunidade educativa, utilizando diferentes estratégias de avaliação;
- a avaliação insere-se no processo de ensino e de aprendizagem;
- a modalidade essencial da avaliação é a própria avaliação formativa.

O conceito “avaliação formativa” surgiu pela primeira vez por Scriven, na década de 60, no século XX. Nesta época, este conceito estava relacionado com diversos instrumentos de ensino, como, por exemplo manuais, currículos. A avaliação formativa apresentou-se sempre em constante evolução, até que Bloom, a operacionalizou no contexto escolar a partir do modelo pedagógico designado por “pedagogia por objetivos”. Assente numa perspetiva behaviorista a avaliação formativa fazia o balanço das aprendizagens para que o professor decidisse se podia ou não avançar na matéria. Esta era a regulação preconizada por este modelo pedagógico. Contudo a avaliação formativa evoluiu, e é hoje entendida como um suporte efetivo às aprendizagens dos alunos onde a compreensão do erro se torna fundamental para esta mesma compreensão (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971).

Apesar das evoluções não há uma única definição para a avaliação formativa, embora haja um conjunto de ideias que estão presentes nas suas diversas conceções, a saber:

- deve ser dirigida, especialmente, ao aluno;
- envolver o aluno na aprendizagem, apesar das suas dificuldades e fracassos;
- envolver o grupo, respeitando a individualidade de cada um;

- valorizar todo o processo da aprendizagem e não apenas o produto final;
- intervir pedagogicamente sobre o ensino e sobre a aprendizagem;
- compreender as dificuldades e o motivo dos erros cometidos pelos alunos;
- orientar o aluno para compreender os erros, fornecendo indicações e sugestões que sejam inerentes à aprendizagem (Pinto & Santos 2006).

A avaliação formativa, incide sobre o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em consideração as dificuldades que os mesmos têm, como também, as diferentes limitações que os alunos sentem ao longo deste processo. Através disto, o professor consegue compreender as dificuldades dos alunos e encontrar estratégias através das necessidades do aluno, desenvolvendo, assim, uma gestão curricular mais individualizada, de modo a ir ao encontro das dificuldades do aluno (Dias, 2011).

Com isto, e ao contrário da avaliação sumativa, esta centra-se no desenvolvimento das tarefas realizadas pelos alunos e não apenas no produto final. O processo da avaliação formativa é muito importante para a aprendizagem do aluno, na medida em que tanto o aluno como o professor têm papéis ativos, sendo que o aluno nesta avaliação, tem também um papel mais ativo. Uma vez que, o aluno constrói o seu próprio conhecimento e desenvolve novas aprendizagens.

A avaliação formativa é um processo que tem como objetivo regular as aprendizagens e o ensino. É um processo em que o professor atua sobre as aprendizagens do aluno intencionalmente, com o intuito de contribuir para a melhoria das mesmas, nomeadamente, os erros vindos dos alunos, enquanto sinais de dificuldades. A sua análise permite ao professor agir através da regulação do ensino e da aprendizagem, fomentando contextos favoráveis para que esta atividade se vá desenvolvendo entre o professor e o aluno, para que este possa ser um agente cada vez mais independente e competente na sua autorregulação (Pinto & Santos, 2010).

Durante a avaliação é importante que o professor compreenda as aprendizagens realizadas pelos alunos, as dificuldades sentidas e que encontre e

desenvolva estratégias para que o aluno as consiga superar. Nestes momentos, é essencial que o docente não desmotive o aluno pelos erros cometidos, mas que realce a sua importância para a aprendizagem. É a partir da compreensão dos erros, que o professor pode encontrar estratégias com o objetivo de ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades, “é justamente sobre os erros que se constroem as soluções ou os novos desafios” (Pinto, 2003, p. 7). Deste modo, cabe ao professor orientar o aluno, para que este identifique e corrija o erro, partindo de um *feedback* de questionamento ou apresentar pistas de orientação a serem desenvolvidas pelo aluno, para que leve à identificação e à correção do erro (Abrantes, 2002).

Quando os alunos corrigem os erros cometidos a partir das indicações sugeridas pelo professor, desenvolvem o pensamento, refletem e desenvolvem a sua própria autonomia, pois tornam-se capazes de se autocorrigirem. Neste sentido, é desejável que o professor ajude os alunos, para tal este deve criar condições para que os alunos sejam mais autónomos e capazes de aprender através dos seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos (Fernandes, 2005). Contudo, em termos das práticas avaliativas dos professores as coisas raramente se passam deste modo. A avaliação sumativa é ainda predominante e a formativa muito pouco utilizada efetivamente (Barreira & Pinto, 2006).

Ainda em relação à avaliação formativa, esta envolve uma interação intensa com o aluno a propósito das suas realizações. Estes diálogos com o propósito de levar o aluno a aprender designam-se por *feedback*. Deste modo o *feedback* é um elemento central da avaliação formativa.

## **2.2. Feedback**

“O *feedback* é uma das mais poderosas influências na aprendizagem, mas o seu impacto pode ser positivo ou negativo” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81).

O *feedback* teve origem na biologia e refere-se à mensagem que retorna a um organismo após a sua ação no ambiente (Rinvulcri, 1994, citado por Paiva, 2003).

Não há uma unanimidade sobre o que é o *feedback*, contudo o seu principal objetivo no campo educativo é ajudar os alunos a melhorar e a ultrapassar as suas dificuldades. Para haver um sucesso e melhoria das aprendizagens dos alunos, o *feedback* deve ter em consideração vários aspetos, como o tamanho e a clareza. Para além disto, cada aluno deve ter o seu próprio *feedback*, ou seja, deve ser um *feedback* individual, pois cada aluno tem as suas necessidades e não um *feedback* dirigido a toda a turma.

O *feedback* é um instrumento difícil de ser aplicado e exige muito rigor e concentração, por parte do aluno (Santos & Dias, 2006). Deve ser organizado, estruturado e estudado pelo professor, antes de ser facultado aos alunos, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada um dos alunos a que é dado. Para que o *feedback* possa enriquecer as aprendizagens dos alunos este deve seguir algumas características referidas por Santos (2003):

- linguagem simples e clara, para que o aluno consiga compreender;
- incluir pistas e sugestões para o aluno progredir;
- incentivar o aluno a refletir sobre as respostas dadas;
- não identificar a correção dos erros, possibilitando que seja o aluno a identificar e corrigir;
- identificar o que está correto, para desenvolver a confiança e a auto-estima do aluno.

Para o professor conseguir ajudar o aluno é necessário que o adulto conheça as características de cada aluno, tanto nos seus pontos fortes como nas suas dificuldades. Para isto acontecer é importante desenvolver um contexto de aprendizagem rico em termos de interações avaliativas. Assim o *feedback* torna-se um processo de comunicação entre alunos e professor. Neste caso, o professor transmite informações ao aluno e tem como objetivo perceber a reação do aluno, ou seja, o retorno da mensagem (Pereira, 2012).

Segundo Fernandes (2005), o *feedback* deve ser um instrumento individual, ou seja, cada aluno deve ter o seu, consoante as suas características e deve ser facultado

intencional e sistematicamente, para que o aluno desenvolva a sua própria autonomia a nível do seu empenho e na sua aprendizagem e auto-avaliação.

De acordo com Santos e Pinto (2009) o *feedback* deve ser facultado sob a forma interrogativa ou afirmativa, em que o seu foco deve estar centrado na tarefa. Para além disso o importante do *feedback* é a sua qualidade e não a quantidade. Assim sendo estes autores sugerem que o *feedback* seja curto, evitando o uso excessivo de informações, pois neste caso os alunos desinteressam-se pelo próprio *feedback*. Para tal as informações devem centralizar-se nos aspetos mais marcantes da tarefa.

O *feedback* fornecido deve conter informação fácil de perceber, clara e motivante, deve ser diversificado, individual e descritivo. De forma a ajudar e a impulsionar o aluno para a melhoria da tarefa. Para além disto, o *feedback* não deve conter apenas aspetos negativos, pois assim pode influenciar negativamente os alunos. Assim sendo, é desejável que o *feedback* contenha elogios e que reconheça o esforço feito pelos alunos. Para que o aluno consiga compreendê-lo, é importante que o professor proporcione um diálogo e que dê algum tempo para que o aluno consiga refletir, sobre a tarefa realizada e sobre o *feedback* (Santos & Dias, 2006). Os *feedback* podem ser orais, escritos e mistos.

O *feedback* é um apoio e orientação que os professores oferecem aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem (Black, 1995). Na mesma perspetiva, Shute (2007) refere que o *feedback* consiste na “(...) informação comunicada ao aluno com o objetivo de modificar o seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem (...) aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo” (p. 6).

De acordo com Barriault (s.d.), o *feedback* serve para fornecer informações aos alunos sobre o seu desempenho, depois de observar como ele executa uma determinada tarefa. Com o propósito de ele perceber o que fez e o que era desejável que fizesse para que possa ultrapassar as dificuldades sentidas e melhorar o seu desempenho. Por isso, as informações contidas nos *feedback* devem conter informações úteis para os estudantes sobre como melhorar o seu trabalho. O objetivo do *feedback* é “reduzir a diferença entre o ponto de partida dos alunos e onde eles

devem dirigir-se. O *feedback* reduz as lacunas, permitindo que os alunos saibam o que estão a fazer, mas também dizer-lhes como eles podem melhorar” (Barriault, s.d., p. 6).

Considerando Barriault (s.d.), o *feedback* pode ser:

- básico, refere aos alunos apenas o que está certo ou errado, fornecendo a resposta correta;
- informativo, explica aos alunos o que estes têm de fazer para melhorarem e progredirem;
- instrutivo, permite que os alunos pensem em maneiras diferentes para melhorar o trabalho sem dizer explicitamente o que fazer.

É essencial que os momentos em que o *feedback* é transmitido aos alunos seja um momento de reflexão por parte dos alunos e do professor. O contexto em que o *feedback* é fornecido aos alunos pode influenciar positivamente ou negativamente, a sua eficácia.

Para que seja um *feedback* eficaz é necessário que se tenha em consideração alguns aspetos tais como a relação entre o aluno e o professor, devendo haver uma relação de confiança e de muita interação entre ambos. A experiência do professor, ou seja, o professor deve ser capaz de adequar o *feedback* consoante a tarefa realizada. Por fim o próprio momento, em que o ambiente deve ser calmo, descontraído e facilitador das aprendizagens. Para além disto, o adulto deve dar algum tempo à turma para que possam refletir sobre a tarefa e sobre o *feedback* fornecido.

Para que o *feedback* seja de qualidade e útil para os alunos é necessário que consiga responder a três questões:

- o que fazer? (que objetivos se pretendem ou o que é suposto fazer?)
- como vou fazer? (como ultrapassar a lacuna entre o que fiz e o que deveria fazer?)
- o que fazer a seguir? (que tarefas devo realizar para progredir na minha aprendizagem?) (Hattie & Timperley, 2007).

As respostas a estas perguntas “(...) melhoram a aprendizagem quando não há uma discrepância entre o que é entendido e o que se destina a ser compreendido” (Hattie & Timperley, 2007, p. 102).

De acordo com Hattie & Timperley (2007), estas perguntas estão relacionadas com o *feed up*, *feed back* e *feed forward*, respetivamente. Estas questões dependem do nível de *feedback* em que se encontram. Existem quatro níveis de *feedback*:

- 1º nível → tarefa;
- 2º nível → processo;
- 3º nível → regulação;
- 4º nível → aluno.

Relativamente ao primeiro nível, este relaciona-se com o desempenho do aluno durante a realização das tarefas, para tal o adulto tem de fornecer um *feedback* acessível, em que insinue o que deve ser melhorado e o que está correto e incorreto, mas sem mostrar o erro.

O segundo nível, direciona-se para o processo e compreensão das tarefas. O professor durante este nível deve produzir um *feedback* em que englobe indicações que requerem a compressão do aluno, para este completar a tarefa. Deve ser um *feedback* que consiga ir ao encontro dos objetivos da própria tarefa.

O terceiro nível, incide sobre a regulação das tarefas, em que se desenvolve a auto-avaliação e a confiança no envolvimento da tarefa. Para o aluno poder avaliar-se é importante que o professor produza um *feedback* que incorpore indicações do que o aluno deve melhorar e compreender. Este *feedback* influencia as competências de autorregulação de tal forma que os alunos são incentivados ou informados a melhorar a tarefa.

Por fim o último nível, relaciona-se com as próprias características das crianças. Em que o *feedback* fornecido inclui elogios e felicitações sobre o que o aluno desenvolveu na tarefa. Este tipo de *feedback* motiva os alunos a continuarem a



esforçarem-se e fortalecem a confiança e autoestima de todas as crianças, especialmente, aquelas com mais fragilidades (Hattie & Timperley, 2007).

Conclui-se que o sucesso do *feedback* na avaliação terá vários aspetos em consideração, como a forma que este foi proposto aos alunos. Se for um *feedback* de qualidade este será enriquecedor para os alunos. Assim é necessário que o *feedback* seja pertinente, claro e que contenha informações e sugestões que sejam imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

### **2.2.1. Diferentes tipos de feedback**

De acordo com vários autores existem diversos tipos de *feedback*, sendo que cada um tem as suas características, vantagens e desvantagens. Apesar das diferentes perspetivas que existem sobre o *feedback*, todas têm o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos alunos e diminuir as suas dificuldades.

Tunstall & Gipps (1996) consideram que o *feedback* pode ser avaliativo ou descritivo. O *feedback* avaliativo produz juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, este insere-se na avaliação sumativa. O professor pode fornecer *feedback* do género: “Muito bem!”, “Fizeste bem”, “Poderias ter feito melhor!”, “Tenta outra vez!” O professor neste tipo de *feedback*, como o próprio nome indica avalia o aluno ou o seu desempenho, ou seja, são informações que nem sempre levam o aluno a pensar sobre o trabalho realizado. Para além disto, este tipo de *feedback* desvaloriza o aluno pelos erros cometidos e tem como principal objetivo quantificar as tarefas e apenas colocar certo ou errado, em vez de se refletir sobre o trabalho realizado.

O *feedback* descritivo é produzido através de comentários e indicações sobre as atividades realizadas pelos alunos e insere-se na avaliação formativa. De acordo com Fernandes (2005), este deve ser facultado regularmente, sistematicamente e intencionalmente, tornando-se assim mais significativo para o desenvolvimento e regulação da aprendizagem das crianças, fomentando também a autonomia na gestão da avaliação e das aprendizagens das mesmas.

A forma de operacionalizar o *feedback* descritivo “ (...) pode ser diverso, muito em particular em relação às relações de poder que se estabelecem entre professores e aluno” (Santos & Dias, 2006, p. 2).

Ainda sobre o *feedback* descritivo este permite a valorização dos erros, de modo a que a partir destes, o aluno consiga orientar e incentivar a descoberta de novas aprendizagens, através de perguntas, pistas, análises e reflexões. Todavia os comentários propostos à autoestima, são menos eficientes para o desenvolvimento do sucesso do aluno, devido a não conter informações relativamente à aprendizagem (William, 2007).

Assim sendo, o *feedback* descritivo centra-se no trabalho desenvolvido pelo aluno, em que o *feedback* reflete sobre o desempenho do trabalho, mostrando de forma o aluno pode melhorar e o caminho a seguir. Assim o professor deve especificar o progresso do aluno através da identificação dos conhecimentos e dos processos utilizados ou em colaboração com o aluno (Pinto & Santos, 2006).

Pinto & Santos (2006), afirmam que o *feedback* pode ser realizado cara a cara ou através de anotações, ou seja, pode ser oral ou escrito.

O *feedback* escrito baseia-se em anotações, feitas nas produções escritas das crianças, em que os aspetos selecionados no *feedback* tornam-se critérios de avaliação (Santos & Dias, 2006). O *feedback* escrito contém informação sobre o que o aluno pode melhorar e de que forma pode fazer. É importante que este tipo de *feedback* não inclua a correção dos erros e que não responda a perguntas relacionadas com a tarefa. Deve sim incluir sugestões e indicações de como poderá fazer, de modo a que o aluno reflita e que consiga encontrar a resolução.

Uma das vantagens deste *feedback* deve-se ao facto deste conter informações escritas, o que faz com que os alunos não se esqueçam e tenham sempre à mão o *feedback* fornecido. Para além disso “ (...) influencia positivamente a autocorreção de erros ortográficos, melhoria de construção frásica e a organização da escrita” (Pinto & Lima, s.d, p. 137).

Para se produzir um *feedback* escrito deve-se ter em atenção alguns aspetos tais como: a clareza e a especificidade. Em relação à clareza, o *feedback* deve conter informações em que os alunos a percebam. Assim a escrita deve estar de acordo com as características das crianças, ou seja, deve ser clara e simples. O objetivo desta especificidade é que os alunos consigam realizar a tarefa sozinhos e não que seja o professor a fazê-lo (Brookhart, 2008).

O *feedback* oral é facultado diariamente, este é aquele que ocorre com maior quantidade. O *feedback* oral é fornecido no momento em que os alunos estão a realizar as tarefas, o que faz com que os alunos reflitam logo de imediato. Para além disso, faz também com que o professor compreenda se o aluno percebeu ou não a tarefa. Uma das desvantagens deste *feedback* relaciona-se com a possibilidade de esquecimento do que foi dito sobre a tarefa.

Quando se fornece o *feedback* oral, deve-se ter em consideração o tom em que se dá, pois este pode afetar o aluno, sendo que pode favorecer a aprendizagem ou não. Para ser um *feedback* eficaz deve ser facultado num tom calmo e encorajante de modo a incentivar o aluno a prosseguir com as alterações necessárias nas tarefas a concretizar.

Os *feedback* orais “ (...) são uma mais valia para os alunos, pois é por seu intermédio que poderão confirmar, acrescentar, reformular ou reorganizar a informação que têm na memória, independentemente de esta ser de cariz científico, metacognitivo ou do senso comum” (Bastos, 2015, p. 22).

O *feedback* oral e o escrito podem ser complementares, na medida em que os alunos inicialmente resolvem as tarefas através do *feedback* escrito, sendo que depois recorrem ao *feedback* oral do professor para ler e analisar os comentários fornecidos. Quanto mais frequente o *feedback* escrito for, menos necessidade têm os alunos de recorrerem ao *feedback* oral do professor (Pinto & Lima, s.d).

Conclui-se que o *feedback* é uma ferramenta essencial para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Mas, para isso, deve ser facultada regularmente e utilizada de diversas formas, consoante as necessidades dos alunos. Para ser um

*feedback* positivo deve conter todas as características evidenciadas, de modo a ajudar os alunos a regularem as suas aprendizagens.

Neste capítulo irei abordar a metodologia e os métodos que utilizei para a realização do projeto de investigação. O capítulo inicia-se com a identificação e justificação do tipo de estudo e o método usado. Posteriormente abordei as técnicas de recolha de dados que utilizei para desenvolver o trabalho. Outro dos pontos abordados, neste capítulo, prende-se com a análise dos dados e ao procedimento de intervenção. Para além disso, apresentei e descrevi o contexto da intervenção.

### 3.1. Tipo de Estudo

Uma investigação é um processo que consiste na construção de conhecimento e de novos saberes, criando assim novas conjecturas e desenvolve as já existentes. “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3). Todas as investigações devem conter um objetivo, uma vez que é através deste que os investigadores se orientam no seu percurso da investigação. Também se pode dizer que investigar é a procura de novos conhecimentos e a procura de respostas para determinados problemas.

Esta investigação, tem como principal objetivo explicitar as questões enunciadas no *feedback*. Segundo Tuckman (2000) a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Investigar sobre a minha prática é um elemento fulcral para mim, pois é uma forma de refletir sobre as minhas atitudes durante a prática pedagógica.

Para a elaboração de uma investigação é necessário optar por uma metodologia que seja mais enriquecedora e adequada para a realização da mesma. “A investigação sobre a sua própria prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2008, p.3).

Segundo vários autores, considera-se que a investigação pode seguir dois paradigmas: a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. Estes dois paradigmas têm propósitos distintos, sendo que ambos têm ideias diferentes sobre o que se pode investigar e como se investiga.

Esta investigação tem como objetivo compreender de que forma o *feedback* influencia ou não os alunos na produção escrita. Assim, este estudo insere-se num paradigma qualitativo já que o seu objetivo é um aspeto particular (*feedback*) num determinado contexto (a minha sala de aula). O tipo de estudo segue uma perspetiva próxima da investigação-ação.

A investigação qualitativa baseia-se numa investigação descritiva. Segundo Bogdan e Biklen (2013) ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Os investigadores, integram as suas observações e recolha de dados, de forma bastante aperfeiçoada e fundamentada de modo a conseguirem uma interpretação eficaz dos dados recolhidos. Tendo por base as observações e dados recolhidos, os investigadores alcançam as suas próprias conclusões relativas ao estudo realizado. A investigação qualitativa é um conceito “(...) que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16).

O objeto de estudo na investigação qualitativa “ (...) não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26).

Segundo Bogdan & Biklen (2013), de uma forma geral a investigação qualitativa, é caracterizada pelos seguintes aspetos:

- a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;

- os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- os investigadores tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

O principal objetivo da investigação qualitativa é compreender as diversas visões dos alunos segundo um determinado problema, de modo a que o investigador encontre soluções para esse problema. “Ao aprender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 51). Os investigadores, neste tipo de metodologia, dão grande importância ao contexto, pois “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47).

No quadro do paradigma qualitativo existem diversos tipos de estudos. Esta investigação, encontra-se mais próxima da investigação-ação. O objetivo da investigação-ação é “ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas” (Afonso, 2005, p. 74). Esta metodologia é adequada para a realização do meu projeto porque é uma metodologia de pesquisa e tem como objetivo encontrar possíveis resoluções para resolver problemas. A investigação-ação é um método tal como o próprio nome indica, que está relacionado com investigar e ação, em simultâneo. Esta “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 300).

Segundo Afonso, 2005, a investigação-ação é uma abordagem em forma de espiral, que engloba três fases: uma fase de planeamento, uma fase de ação, e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação. A minha investigação coincide com estas características, pois comecei por planificar, ou seja, antes de pôr em prática a minha investigação refleti e planeei antecipadamente o que pretendia fazer com os alunos. Seguidamente a planificação foi colocada em prática e por fim analisei os dados e refleti sobre os mesmos.

Concluindo o meu estudo recai sobre uma investigação qualitativa e aproxima-se de um modelo de investigação sobre a prática, pois o objetivo desta investigação foi compreender a influência dos *feedback* escritos na produção escrita dos alunos.

### **3.2. Técnicas de recolha de dados**

Em qualquer investigação é necessário, identificar que tipo de procedimentos vão ser utilizados, para a recolha e análise dos dados. O investigador deve recolher os dados de modo a verificar e encontrar informações, que lhe permitam encontrar uma resposta para a resolução do problema a investigar. Segundo Bell (2004), a recolha de dados é “um processo organizado que procura informações, em fontes adequadas e válidas, que tem como objetivo a compreensão de uma dada situação” (p. 83).

A recolha de dados segundo Afonso (2005) abrange a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p.88).

Os procedimentos de recolha que utilizei para a minha investigação são: a observação, a análise documental (produções escritas das crianças) e a entrevista.

#### **3.2.1. Observação**

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, ou seja, as informações recolhidas não são influenciadas pelas opiniões e pontos de vista de outros sujeitos (Afonso, 2005). Segundo Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (p. 87).

A observação pode ser distinguida em observação direta ou indireta, sendo que a direta pode incluir uma observação participante ou não-participante (Afonso, 2005). Tal como o próprio nome indica a observação participante é aquela em que o investigador participa ativamente na procura de respostas ao estudo em questão até



encontrar uma solução, é uma técnica bastante utilizada na metodologia da investigação-ação. A observação participante segundo Gil (1991), baseia-se na participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Assim o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.

Enquanto a observação não-participante consiste numa observação em que o investigador não se intromete durante a intervenção, sendo que o investigador não interage com os participantes.

Durante o percurso desta investigação optei por uma observação direta e participante, pois tinha como intuito ajudar os alunos a desenvolverem novas aprendizagens e perceber se o *feedback* escrito que dei aos alunos influenciou ou não a aprendizagem dos mesmos. Para isso, foi necessário ter uma postura ativa e participativa sobre a minha prática enquanto estagiária e investigadora. Para além disto, creio que foi uma técnica fundamental para a recolha de dados pois, permitiu-me obter informações essenciais para conseguir refletir sobre determinadas observações que tinha feito.

Durante os momentos de observação, primeiro tentava perceber a forma como os alunos escreviam e tentava compreender que dificuldades sentiam no primeiro momento, na produção do texto. Quando facultava o *feedback* aos alunos o principal objetivo que tinha durante a observação, era estar atenta ao facto se os alunos compreenderam o *feedback* fornecido, ou seja, observava o modo como os alunos se sentiam ao ler as indicações e perceber se os alunos tinham compreendido o *feedback* facultado por mim. Por fim, observava o modo como os alunos relacionavam o *feedback* fornecido com a correção do texto.

Durante a recolha de informações através desta técnica foi imprescindível tirar notas de campo, fotografias. Com estas ferramentas consegui obter as informações recolhidas no contexto, sem deixar escapar informações e pormenores da observação que foram importantes para a interpretação dos dados.

### 3.2.2. Entrevista

No final desta investigação, procedi a uma entrevista aos alunos de modo a compreender se os *feedback* que lhes dei ajudaram, ou não a melhorar os seus textos.

Uma entrevista consiste numa conversa entre duas (ou mais) pessoas, em que o entrevistador coloca perguntas ao entrevistado, com um determinado objetivo segundo o estudo em questão. A entrevista é “uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p. 97). Segundo Bodgan & Biklen (2013) é através da entrevista que se recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite que o investigador desenvolva ideias sobre como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

As entrevistas segundo Afonso (2005) são caracterizadas por serem estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas são aquelas em que o entrevistador prepara antecipadamente uma sequência de questões sobre um determinado estudo, para realizar num determinado momento com o entrevistado. A entrevista estrutura é utilizada quando se pretende obter informações menos detalhadas assim, esta entrevista consiste numa “ (...) série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas” (Afonso, 2005, p. 98).

Em relação à entrevista não estruturada esta baseia-se, numa conversa em que o estudo em questão, geralmente, é envolvido por um grande tema. As perguntas neste tipo de entrevista são questões de carácter geral, tornando-as questões abertas. O principal objetivo desta entrevista é “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação” (Afonso, 2005, p. 98). Relativamente à entrevista semiestruturada, esta possui um guião e o entrevistador tem a liberdade de ampliar outras questões que possam surgir durante a entrevista. Neste tipo de

entrevista “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Afonso, 2005, p. 96).

A entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses” (Tuckman, 2000, p. 517).

De acordo com a perspetiva de Afonso (2005), relativamente aos tipos de entrevista, implementei uma entrevista semiestruturada, que foi realizada a seis crianças no final da investigação. O objetivo da entrevista foi compreender o que os alunos aprenderam, o que acharam do *feedback* dado e para os alunos refletirem sobre as tarefas realizadas.

### **3.2.3. Análise documental**

No que diz respeito à análise documental, esta tem como principal objetivo “dar de forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262). Segundo Bogdan & Biklen (2013) a análise documental pretende “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (p. 177).

É de realçar que a recolha documental pode ser feita através de documentos oficiais, públicos e privados. Os documentos que foram analisados, durante a investigação, foram os realizados pelos alunos na sala de aula (textos e os textos corrigidos). Para além destes documentos, creio que também foi importante, analisar o Plano de Trabalho de Turma de forma a compreender o nível de aprendizagem em que as crianças se encontravam e perceber o contexto onde estavam inseridas.

Nesta investigação foi imprescindível a análise documental. Esta incidiu sobre os trabalhos dos alunos antes de ter fornecido o *feedback* e depois do mesmo, foi fundamental para compreender se este contribuiu para alterações nas produções escritas dos alunos.

### 3.3. Análise dos dados

Bogdan & Biklen (2013), definem que a análise de dados é

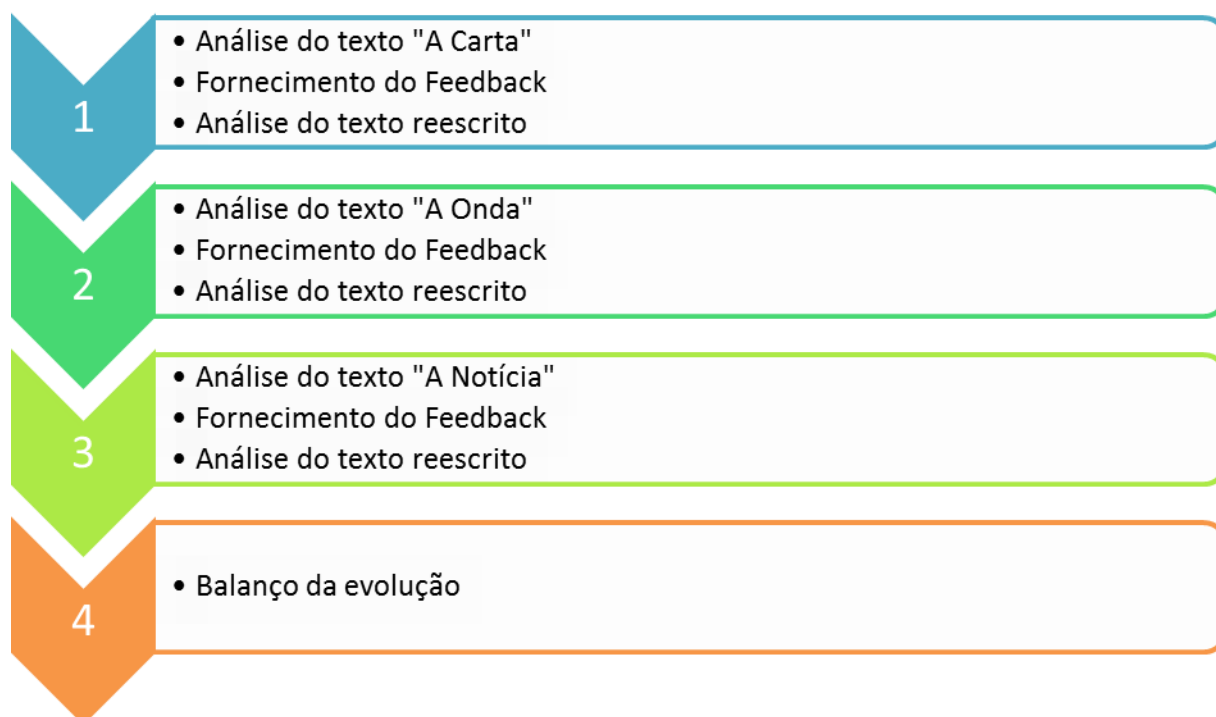
o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Na investigação qualitativa a análise de dados mais adequada é a análise do conteúdo. Esta tem como principal objetivo classificar as informações recolhidas, através de indicadores qualitativos ou quantitativos. Estes indicadores permitem a conclusão dos objetivos delineados para a investigação. As informações podem ser escritas ou expressas oralmente (Bardin, 2009).

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo contem algumas variantes, sendo que pode ser:

- extensiva – analisa muita informação, segundo a frequência do aparecimento de determinadas características de conteúdo;
- intensiva – analisa pouca informação, de forma complexa e pormenorizada, identificado a existência ou não de elementos do discurso.

Assim sendo e de acordo com Bardin, esta investigação insere-se numa análise de conteúdos intensiva, pois a informação recolhida foi analisada de forma minuciosa. Para conseguir analisar o conteúdo de forma adequada, sistemática e rigorosa, foi necessário estabelecer as seguintes categorias de análise:



**Figura 2 –** Categorias da análise dos dados

Depois de analisar todos estes dados, recolhidos através da observação direta, análise documental e da entrevista, foi possível verificar que o estabelecimento destas categorias foi essencial, para compreender os efeitos do *feedback* nos textos reescritos, concluindo que houve uma melhoria.

### 3.4. Contexto do estudo

Para a concretização do relatório de investigação, desenvolvi o meu projeto numa turma de 4º ano, numa escola de 1º ciclo em Setúbal. Esta insere-se desde 2003 no programa Território Educativo de Intervenção Pedagógica (TEIP III) que tem como principal objetivo “ (...) a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (Direção Geral de Educação, s.d.). O agrupamento desta escola engloba oito estabelecimentos escolares desde do pré-escolar até ao secundário.

A escola onde estagiei localiza-se numa zona em Setúbal, onde a população que vive em redor é oriunda de países africanos de língua oficial portuguesa, emigrantes do Brasil e de países do Leste. Para além, desta diversidade cultural, também existe uma elevada diversidade étnica pois existe ainda uma comunidade cigana. Esta diversidade gera por vezes alguma conflitualidade. Em termos socioeconómicos trata-se de uma população desfavorecida e com poucas habilitações literárias. Existem muitas famílias que se encontram no desemprego ou vivem do rendimento social de inserção ou de outros subsídios. É de salientar ainda que algumas famílias têm direito a receber alimentos, através das instituições de solidariedade social.

A instituição encontra-se numa área que está integrada no espaço residencial dos alunos. O acesso aos transportes públicos é facilitado, uma vez que possui uma paragem de autocarros perto da escola. No entanto, a maioria dos alunos vai a pé para a escola.

A escola possui cerca de 250 alunos, com uma média de 25 alunos por turma. Em relação à comunidade educativa, é composta por uma diretora, uma bibliotecária, 10 titulares de turma, 2 educadoras, professores das Atividades Extra Curriculares (Inglês, Música, Artes, Expressão Física e Motora), cerca de 6 assistentes operacionais e, por fim, existem também várias pessoas que estão responsáveis pela cozinha da escola.

O recinto escolar possui dois pisos, sendo que a sala onde estava inserida pertence ao piso de cima. O piso de baixo é onde se localizam vários serviços, como as casas de banho, sala de professores, o gabinete da direção e da coordenação, salas do jardim-de-infância, a unidade de Apoio à Multideficiência, várias salas do 1º ciclo, salas das assistentes operacionais, o refeitório, o ginásio e o gabinete médico. O piso de cima é constituído pela biblioteca, auditório, várias salas de apoio e de 1º ciclo, casas de banho, laboratório de experiências e uma arrecadação com diferentes materiais. É de referir que o acesso a este piso é através de escadas. Em relação ao espaço exterior da escola, este é equipado com um campo de futebol, tabelas de basquetebol, um pequeno parque de diversões, bancos e um extenso espaço à volta da escola onde as crianças podem brincar livremente.

Relativamente à organização das salas, cada professora escolhe a forma como organiza a sua sala. No que diz respeito aos equipamentos as salas nem todas têm acesso à internet nem a computadores. Apenas algumas das salas desta escola, é que têm um projetor, é de referir que a sala em que estive a estagiar não possuía qualquer tipo de material informático. A sala era muito pequena e limitada, ou seja, não tinha condições para a concretização de algumas atividades, como por exemplo atividades relacionadas com a expressão plástica. Outro elemento negativo da sala é o facto das janelas estarem junto ao teto, o que dificulta a entrada da luz solar e de ar.

Em relação à turma do 4º ano esta é composta por dezoito alunos, sendo dez raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Apenas um aluno desta turma não é de nacionalidade portuguesa, mas sim romena. Existem três alunos que são de etnia cigana. A professora cooperante sempre acompanhou esta turma e nenhum dos alunos se encontra com retenções. É de referir que dois dos alunos desta turma são crianças consideradas com necessidades educativas especiais. Uma delas tem um baixo nível de concentração, mas consegue acompanhar as aprendizagens dos restantes alunos, uma vez que as suas tarefas são adaptadas. O outro aluno com necessidades educativas especiais tem um grande atraso cognitivo e encontra-se a nível do 1º ano.

A maioria dos alunos é bastante empenhada e interessada em aprender, no entanto têm muitas dificuldades em se concentrarem. Assim sendo precisam de atividades criativas de modo a que suscite um aumento da concentração. A disciplina preferida dos alunos é o Estudo do Meio e onde têm mais dificuldades é na área da Matemática.

A nível económico as famílias são um pouco carenciadas, sendo que cerca de doze familiares estão no desemprego. Salienta-se, ainda, que dezasseis alunos têm direito ao subsídio de Ação Social Escolar. A maior parte dos encarregados de educação tem apenas o 3º ciclo, sendo que apenas um tem um curso superior e dois o ensino secundário.

### 3.5. A Intervenção

Esta investigação decorreu ao longo de dez semanas. Durante as primeiras semanas não implementei nenhuma tarefa, pois decidi primeiro estabelecer uma maior relação com os alunos, de modo a que as tarefas tivessem mais impacto nos alunos.

No decorrer no estágio, planifiquei e implementei várias tarefas referentes ao programa de Língua Portuguesa e que em simultâneo pudessem ser utilizadas nesta investigação. As tarefas tinham como principal objetivo rever as características de textos informativos (carta e notícia) e do texto narrativo (a onda), e desenvolver as potencialidades da escrita dos alunos. É de salientar que a realização das produções escritas, decorriam sempre na parte da manhã e demoravam cerca de uma hora e meia. Apesar da turma ter alguns alunos com necessidades educativas especiais, todos participaram nas tarefas, sendo que algumas dessas tarefas sofreram algumas adaptações.

Os procedimentos das tarefas basearam-se na seguinte estrutura:

<b>Escrita do texto</b>
<b>Análise do texto e construção do feedback</b>
<b>Reescrita do texto</b>
<b>Balanço sobre a evolução</b>

**Figura 3** - Processo da intervenção

Para introduzir as tarefas comecei sempre por rever e abordar os aspetos relacionados com cada tipo de texto, para que os alunos não sentissem tantas dúvidas e dificuldades nas produções textuais. Posteriormente a esta abordagem é que explicava oralmente o que era suposto fazer no decorrer da tarefa, só depois disto é que os alunos procediam à produção escrita do texto. Quando terminavam os textos



era solicitado que voltassem a reler o texto de modo a revê-lo e verificar se estava tudo bem.

Depois dos textos terminados, levava-os para casa para poder analisar e fornecer o *feedback* escrito a cada texto.

Na semana seguinte, normalmente, às segundas-feiras, devolvia os textos dos alunos com o *feedback* escrito. Quando fornecia o *feedback* aos alunos primeiro concedia algum tempo para os alunos poderem ler, refletir e compreender o *feedback* fornecido. Posteriormente solicitava a cada criança que expressasse oralmente as suas dúvidas e que falasse sobre o *feedback* que lhe tinha facultado, de modo a compreender se o *feedback* estava de acordo com as necessidades dos alunos. Seguidamente os alunos procediam à correção do texto, reescrevendo-o, consoante as indicações fornecidas no *feedback*.

Para que o *feedback* que forneci tivesse sido benéfico para os alunos, decidi optar por um que se enquadrasse nas características do *feedback* que foram referenciadas ao longo do quadro teórico.

## Capítulo IV – Apresentação e análise da intervenção

---

Neste capítulo do meu relatório irei apresentar e analisar os dados que recolhi durante o período do Estágio IV. No início deste estágio apresentei à turma qual seria o objetivo do meu trabalho e como se iria processar ao longo das dez semanas. Posto isto comecei por perguntar aos alunos de que formas podem os alunos serem avaliados. A maior parte das respostas que recolhi foram testes, fichas e trabalhos de grupo. A partir disto propus que fossem avaliados através do *feedback*, explicando-lhes o que é um *feedback*. Esta explicação pode verificar-se na seguinte conversa, que foi recolhida através das notas de campo:

**Estagiária:** vamos trabalhar de uma forma diferente da qual não estão habituados!

**Aluno:** mas o que é que vamos fazer?

**Estagiária:** então vocês vão fazer alguns textos e eu depois levo para casa para corrigir e dar *feedback*. Vocês sabem o que é o feedback?

**Aluno C:** é dizer se os nossos trabalhos estão bem ou não!

**Aluno I:** o *feedback* é quando a professora ajuda-nos a fazer os trabalhos

**Estagiária:** o *feedback* é dar-vos algum comentário com sugestões para melhorarem as tarefas. Por isso vocês lêem e a seguir melhoram a tarefa de acordo com o que escrevi no *feedback*. Perceberam?

**Alunos:** sim, então tu corriges e dás ideias para melhorarmos e depois nós fazemos outra vez!

Relativamente ao processo da intervenção das atividades, estas baseavam-se na produção de textos escritos pelos alunos durante as aulas. Os tipos de textos utilizados foram escolhidos consoante as necessidades dos alunos e os conteúdos que

tinham de ser abordados naquele período. As produções escritas das crianças eram textos narrativos e textos informativos como a carta e a notícia.

Os dados que se apresentam dizem respeito a textos produzidos e respetivo *feedback* de três crianças com níveis de dificuldade diferente, segundo a opinião da professora titular. Uma delas sem dificuldades, outra demonstra apenas algumas e por fim uma criança que apresenta muitas dificuldades.

Assim, a intervenção baseava-se na produção de um texto sobre um determinado tema, que era escolhido em conjunto com a professora cooperante e com os alunos. Depois de terminados os textos, levava-os para casa para os analisar e dar *feedback*. Na semana seguinte, distribuía os textos à turma com o respetivo *feedback*. Neste momento, dava algum tempo aos alunos para estes poderem voltar a ler o seu texto e o *feedback* dado e refletirem sobre o mesmo. Seguidamente pedia a cada um para ler em voz alta o *feedback* que tinha recebido e conversava com eles de modo a compreender se tinham ou não compreendido o *feedback* dado. De seguida, os alunos reescreviam os textos com as indicações dadas. No final cada aluno partilhava seu texto reescrito com a restante turma, mostrando as alterações que executaram, com o objetivo de compreender o que o aluno tinha melhorado. Neste momento, os alunos eram solicitados a ler a produção reescrita, salientando as alterações que fizeram, segundo o *feedback* fornecido.

#### **4.1. Apresentação e análise do primeiro tipo de texto – A Carta**

Este texto foi proposto aos alunos, sendo uma forma de consolidar o que já tinha sido aprendido no ano anterior, relembrando as características e a estrutura de uma carta.

Esta carta tinha como principal objetivo produzir um texto para rever a estrutura da mesma, visto que já tinha sido trabalhado. No momento em que referi que iríamos escrever uma carta, alguns alunos foram sugerindo algumas ideias, tal como se pode verificar no seguinte diálogo:

**Estagiária:** então para quem gostariam de escrever uma carta?

**Aluno X:** podíamos escrever uma carta ao Pai Natal!

**Aluno M:** mas não estamos no Natal! Podia ser para a nossa mãe porque é quase Dia da Mãe!

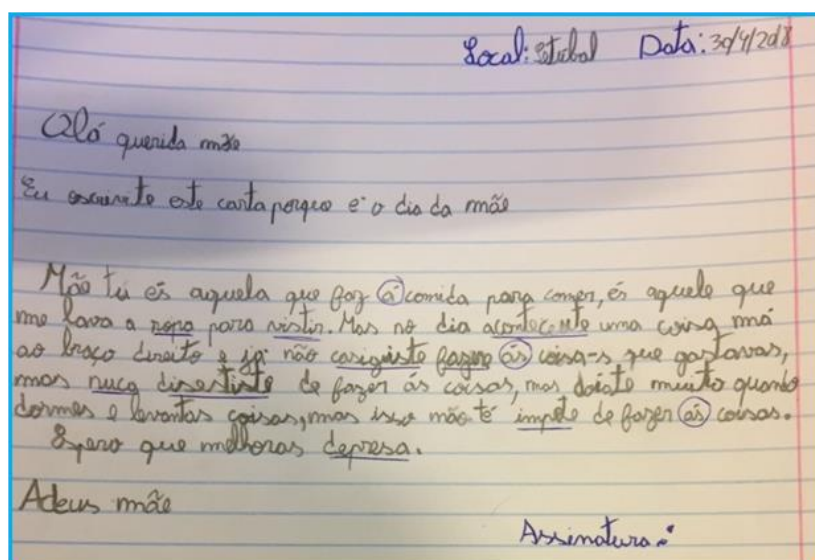
**Aluno D:** eu acho que a M tem razão!

**Estagiária:** Eu também acho muito boa ideia!

O excerto deste diálogo, é um dos exemplos de um excerto retirado das notas de campo, que recolhi durante a minha intervenção. A partir deste foi possível verificar que a ideia de se produzir uma carta para a mãe, foi proposta pelos alunos.

É de salientar que antes de escreverem a carta individualmente, conversei com os alunos sobre as características da mesma, levei-lhes alguns exemplos de cartas e escrevemos em conjunto uma carta. Com o intuito de que os alunos compreendessem a sua estrutura e tivessem contacto com diferentes cartas, para se lembrarem da estrutura da carta que serviria para a sua realização.

#### 4.1.1. Produção escrita do Aluno D



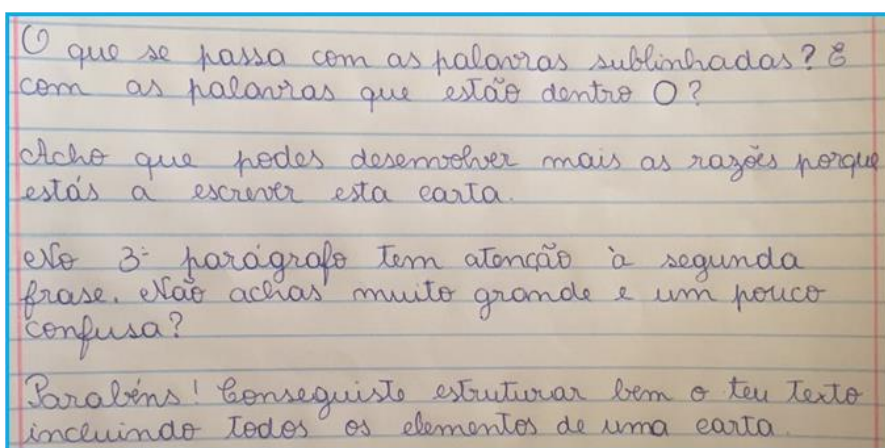
**Imagem 1** – Primeiro texto do aluno D

## Análise do Texto

Depois de analisar o texto escrito pelo aluno, é possível encontrar pontos fortes e fracos relativamente ao mesmo. No que se refere aos pontos fortes deste texto verificam-se sobretudo na estrutura da carta, em que o aluno foi capaz de introduzir de forma adequada todos os elementos necessários de uma carta, como data, local, saudação, corpo da carta, despedida. Para além de os utilizar, o aluno ao longo da sua produção escrita, utiliza parágrafos para separar os diferentes momentos da carta. Em relação à conjugação verbal, não existiram falhas. O aluno é capaz de conjugar corretamente os verbos, fazendo concordância entre o género e o número.

Os pontos fracos desta carta prendem-se essencialmente com os níveis semântico e ortográfico: uma das frases está demasiado longa, isto faz com que a mesma se torne confusa. A nível ortográfico o aluno comete alguns erros ortográficos, devido à falta e troca de grafemas e à acentuação em algumas palavras. Apesar das partes mais frágeis que se encontram neste texto, conclui-se que a carta do aluno está bem estruturada e com informações pertinentes e claras.

## Análise do Feedback



**Imagem 2** - Feedback fornecido ao primeiro texto do aluno D

O *feedback* que forneci neste texto, tinha como principal objetivo, ajudar o

aluno a melhorar o seu texto, salientando os aspetos mais frágeis e não conseguidos por parte do aluno.

No *feedback* dado ao aluno, comecei por questioná-lo sobre os erros ortográficos, “O que se passa com as palavras sublinhadas? E com as palavras que estão dentro ○?”. O meu principal intuito com estas questões, era contribuir para que o aluno fosse capaz de descobrir o que se passava com aquelas palavras e conseguir detetar o erro e refletir sobre o mesmo e corrigi-lo.

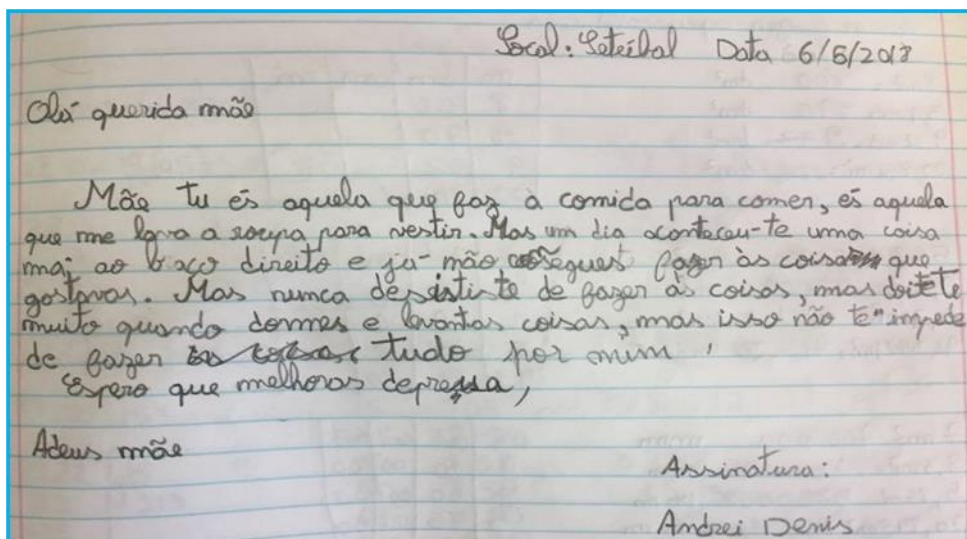
Coloquei estas questões ao aluno, porque ao longo do texto se encontram palavras mal escritas como por exemplo “vistir”, “cosiguiste”, “fazere”, “ropa”, “nuca”, “depresa”. Na palavra “depresa” o aluno queria escrever “depressa”, mas só colocou um grafema S em vez de dois. Isto deve-se ao facto deste caso de leitura poder ser utilizado das duas formas, mas tem de ter em atenção as regras para utilizá-lo. Para além da falta de letras, este aluno também troca alguns grafemas como é possível verificar nas seguintes palavras “impete”, “desestiste”. O erro presente nestas palavras deve-se ao som dos grafemas T e D, que, por vezes, se tornam parecidos, o mesmo acontece com o E e o I. Outro dos erros que a criança cometeu foi nas palavras “aconteceute”, “doiate”, este erro deve-se ao facto do aluno não ter colocado hífen nas palavras. Outro dos aspetos é a troca relativamente ao acento agudo e ao acento grave nas palavras “ás”, sendo que, por vezes, no seu texto essas palavras nem necessitam de acentuação.

Seguidamente o meu *feedback* focou-se na construção frásica “no 3º parágrafo tem atenção à segunda frase. Não achas muito grande e um pouco confusa?”. Questionei o aluno sobre isto pois uma das frases do texto estava um pouco grande tornando-a confusa. Assim sendo questionei o aluno de modo a que este compreendesse que isso dificultava um pouco a compreensão do texto e que fosse capaz de melhorar.

Para além de questionar o aluno, na imagem do *feedback* acima é possível observar que decidi dar-lhe algumas pistas, sugerindo que desenvolvesse mais as causas de estar a escrever a sua carta, de modo a que se tornasse mais explícita.

Por fim, felicitei o aluno por ter conseguido escrever uma carta, para melhorar e incentivar o aluno na reescrita e superar as suas dificuldades.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



**Imagem 3** - Primeiro texto reescrito do Aluno D

Depois de ter fornecido o *feedback*, o aluno refletiu sobre o mesmo, o aluno reescreveu o texto, tendo em conta o questionamento e as orientações dadas no *feedback*. Deste modo o aluno conseguiu melhorar o seu texto.

O aluno corrigiu todos os erros ortográficos e tornou uma das frases mais curtas. Apesar de ter reduzido o seu tamanho, o seu conteúdo continuou um pouco confuso, devido à repetição do conector, “mas”. Para além disto na última frase o aluno alterou a expressão “não te impede de fazer as coisas” para “não te impede de fazer tudo por mim” esta alteração tornou a frase mais clara e consistente.

Nem todos os aspetos referenciados no *feedback* foram melhorados, como é o caso do desenvolvimento de uma das partes da carta. O aluno manteve inalterada esta parte do seu texto. O aluno pode não ter seguido a minha indicação por não ter compreendido o meu *feedback*, pois esta minha sugestão encontrava-se mais no final do *feedback*. Portanto o *feedback* ao ser longo, pode ter sido um dos factos do aluno não ter conseguido alterado.

Concluindo verifica-se o *feedback* fornecido ao aluno contribuiu ainda que parcialmente para a melhoria o texto.

#### 4.1.1. Produção escrita da Aluna A

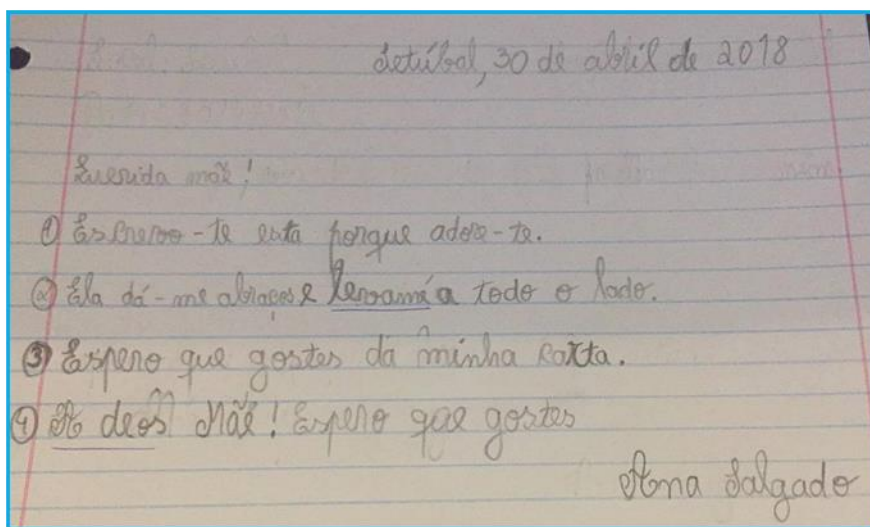


Imagem 4 - Primeiro texto da aluna A

#### Análise do texto

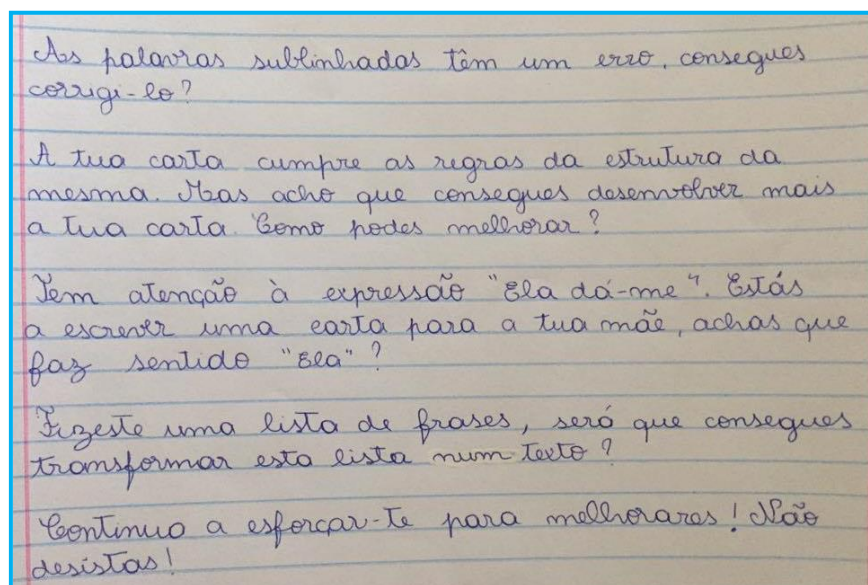
Analisando o texto da aluna é possível constatar alguns pontos frágeis e pontos fortes. Começando pelos pontos fortes seguem-se os seguintes aspetos: a estrutura da carta, incluindo todos os elementos necessários, tais como: data, local, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura.

Em relação aos pontos frágeis deste texto salienta-se o facto do aluno fazer uma lista de frases, enumerando-as. Ou seja, cada número pertence a cada uma das partes da estrutura de uma carta. Outra das fragilidades deve-se à falta de desenvolvimento das ideias da aluna. Como também ao facto da expressão “ela dá-me”, ou seja, a aluna está a escrever para a sua mãe e não faz sentido estar a referir “ela”, sendo que é a sua mãe que vai ler. Outro dos pontos fracos relacionam-se com os erros ortográficos, a aluna cometeu dois erros que foram os seguintes: “levame” e “a deos”.



Por fim, depois da análise deste texto, é possível verificar que a aluna apresenta algumas dificuldades na produção escrita, pois as suas ideias estão muito pouco explícitas.

### **Análise do feedback**



**Imagem 5** - Feedback fornecido ao primeiro texto da aluna A

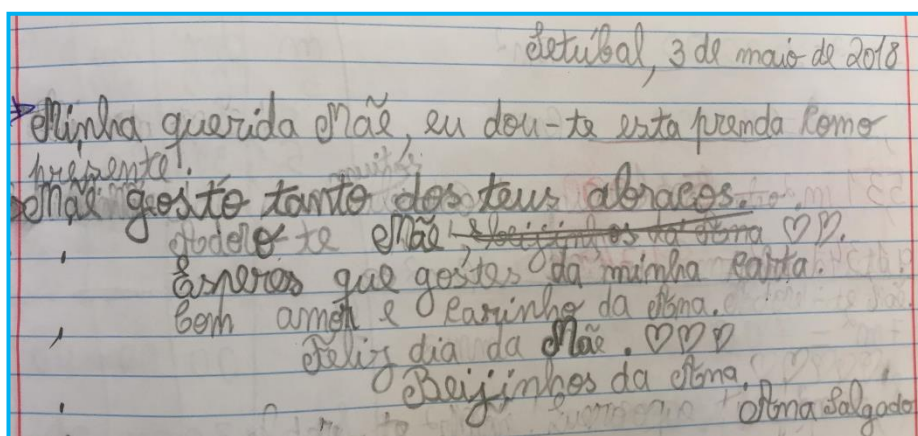
Depois de analisar o texto produzido pela aluna, forneci o *feedback* sobre o mesmo para a aluna. No *feedback* tentei mencionar os aspetos negativos do texto, de modo a que a aluna conseguisse melhorá-lo. Comecei por realçar o facto de algumas palavras estarem sublinhadas e qual era o erro que estava implícito naquelas palavras. Na primeira palavra a aluna não separa o pronome da palavra principal. Na segunda palavra a criança escreve-a separadamente e troca o grafema “o” pelo “u” por terem o som igual.

Seguidamente referi que a aluna tinha incluído todos os elementos de uma carta no seu texto, mas que estes poderiam ser mais desenvolvidos. Assim questionei como poderia melhorá-la. Com base nisto salientei ainda como é que poderia transformar as suas frases num texto. Esta parte do meu *feedback* tinha como intuito que o aluno refletisse sobre este facto e que desenvolvesse a sua carta, construindo assim um texto.

Posteriormente, questionei a aluna para o facto de estar a escrever na 3ª pessoa do singular, “tem atenção à expressão “*ela dá-me*”. Estás a escrever uma carta direccionada para a tua mãe, achas que faz sentido, estares a referir “*ela*”?”. O objetivo pretendido com esta questão era que a aluna compreendesse que uma carta não se escreve na 3ª pessoa do singular, e conseguir retificar este lapso.

Por fim, reforcei novamente o facto da aluna se ter esforçado para escrever a carta, e que continue assim para melhorar.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



**Imagem 6** - Primeiro texto reescrito da aluna A

Após a leitura e reflexão do *feedback*, é possível verificar que a aluna melhorou significativamente a estrutura da sua carta. No entanto, o texto reescrito ainda tem algumas ideias confusas.

A nível semântico as frases do aluno encontram-se com um tamanho regular, ou seja, não eram frases demasiado longas. As suas ideias são diferentes e um pouco mais desenvolvidas. Ainda em relação à estrutura do texto, a aluna cada vez que insere um novo elemento da carta faz um parágrafo. No entanto, no início do texto a criança não fez parágrafos, mas os restantes encontram-se muito distantes das margens. A aluna não refere a mãe como “*ela*” no seu texto, melhorando assim este aspecto.

Em suma, é possível verificar que a aluna conseguiu melhorar o seu texto. Em relação aos aspetos considerados no *feedback* salientam-se a correção dos erros ortográficos, estrutura do texto e o desenvolvimento de algumas ideias.

#### 4.1.2. Produção escrita do Aluno L

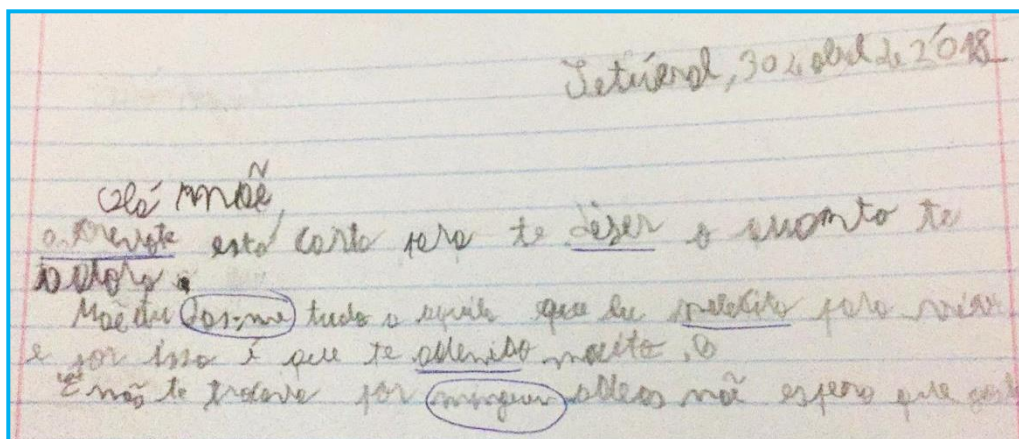


Imagem 7 - Primeiro texto do aluno L

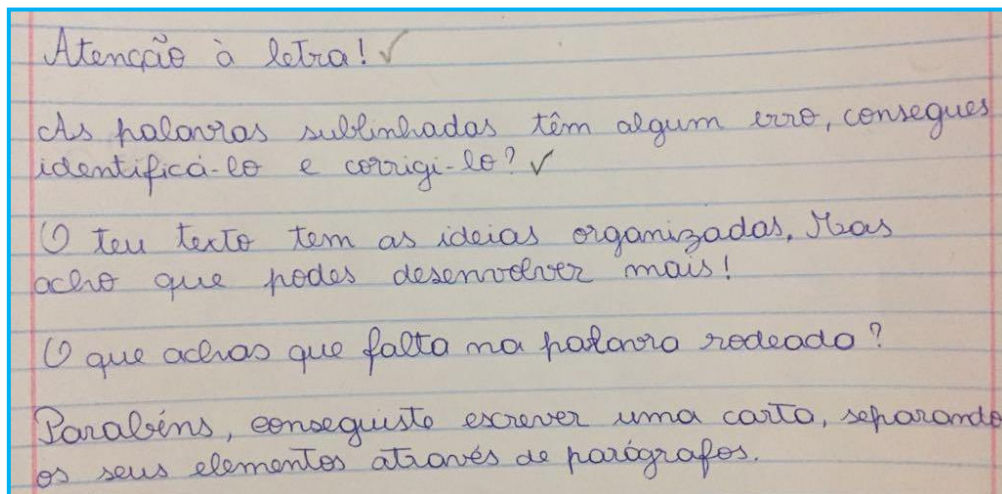
#### Análise do texto

Como em todos os textos há partes mais fortes e outras mais frágeis. Começando a salientar os pontos frágeis do texto é notório que a produção escrita deste aluno está muito confusa e em relação à estrutura de uma carta, confirma-se que há falta de alguns elementos que são muito importantes para quem escreve e lê uma carta. O aluno cometeu alguns erros ortográficos, tais como: “ademiro”, “perecito”, “escrevete”, “dijer”. Outro elemento frágil que se pode evidenciar é o facto do aluno não acentuar determinadas palavras.

Destacando os pontos fortes do texto estes devem-se a nível semântico em que o aluno produz frases completas. Evidencia-se também a utilização dos parágrafos para separar as diferentes ideias e os elementos de uma carta. As conjugações verbais do aluno apresentam-se maioritariamente no presente, no entanto isso não ocorre no texto todo, pois na última frase conjuga o verbo “trocar” no pretérito imperfeito, não apresentado dificuldades.

Concluindo, o aluno apresenta algumas dificuldades tanto na produção textual como no desenvolvimento das suas ideias.

### **Análise do feedback**



**Imagem 8** - Feedback fornecido ao primeiro texto do aluno L

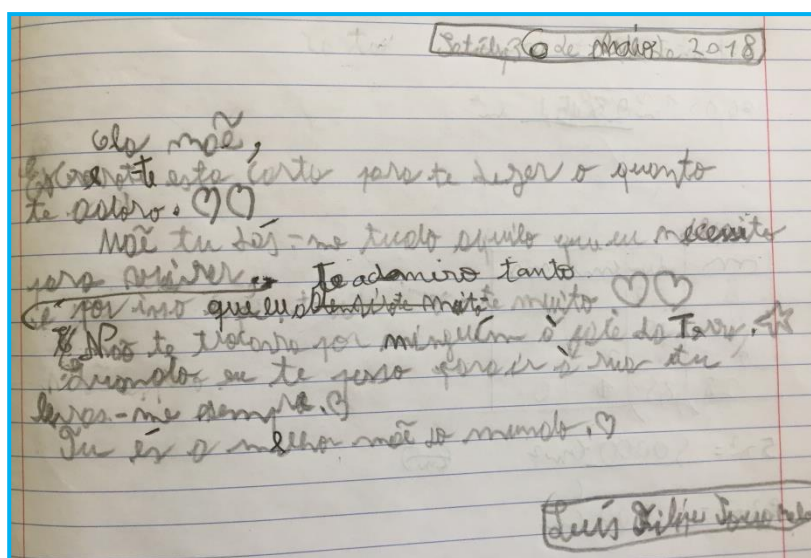
O *feedback* dado ao aluno foi composto por questões e algumas sugestões de melhoria. As questões estavam relacionadas com erros, “as palavras sublinhadas têm algum erro, consegues identificá-lo e corrigi-lo?”. O meu principal objetivo era o aluno refletir sobre os erros, descobri-los e ser capaz de corrigi-los autonomamente. Coloquei esta questão, porque o aluno cometeu alguns erros ortográficos. Um desses erros deve-se ao facto de troca de grafemas, neste caso o aluno trocou o “z” por “j”. Noutros erros está em causa o acréscimo de letras nas palavras, como é o caso “ademiro” em vez de “admiro” e “perecito” em vez de “preciso”. O primeiro erro que o aluno cometeu no seu texto, prende-se com o nível gramatical, em que o aluno não separa o pronome pessoal da palavra principal “escrevete”. Em relação a outro dos erros o aluno apresenta ter dificuldades no caso de leitura “pr” e troca, também, o grafema “s” pelo “c”, por estes terem o mesmo som em algumas palavras.

Para além disso realcei que o texto do aluno tinha ideias organizadas e dei-lhe um incentivo e fiz-lhe um desafio, “mas acho que podes desenvolver mais!”. O meu

objetivo era fazer com que o aluno fosse desafiado a melhorar e não apenas corrigir erros.

Por fim felicitei o aluno por este ser capaz e saber utilizar parágrafos. De modo a que o *feedback* não fosse apenas com aspetos menos positivos, e incentivá-lo para melhorar.

### **Análise do texto reescrito**



**Imagem 9** - Primeiro texto reescrito do aluno L

A nova produção escrita feita pelo aluno tornou-se mais completa, uma vez que este desenvolveu mais a suas ideias, tal como foi proposto no *feedback* fornecido. O aluno foi capaz de corrigir os erros sublinhados tais como: “escrevo-te”, “dizer”, “preciso” e descobriu que nas palavras rodeadas faltava a acentuação. No entanto, o “admiro”, não foi conseguido de forma autónoma pelo aluno, visto que o aluno só o conseguiu com a minha ajuda.

É de referir ainda que o aluno, na primeira frase do seu texto, não limita o parágrafo. Mas ao longo do texto redigiu um parágrafo que não era necessário fazer, por isso e em conversa com o aluno questionei-o se tinha tomado a escolha certa ao fazer esse parágrafo.



Com todas estas mudanças, verifica-se que o aluno melhorou significativamente o seu texto, uma vez que trabalhou sobre as questões e as orientações do *feedback* dado.

#### 4.1.2. Apresentação e análise do segundo tipo de texto – A Onda

Analizamos de seguida o segundo tipo de texto a trabalhar, sendo que as produções escritas são as dos mesmos alunos, do texto anterior.

O segundo texto escolhido para ser dado *feedback*, tem como objetivo a produção escrita de um texto narrativo. Para tal parti de um livro chamado a Onda, de Suzy Lee, 2009, que é um livro que contém apenas ilustrações. É um livro de imagens, em que cada um pode fazer a sua própria interpretação. Uma das imagens deste livro retrata o primeiro encontro de uma menina com o mar, em que esta sofre várias emoções ao longo da história.

Comecei então por mostrar o livro à turma, desenvolvendo um diálogo com a turma sobre o livro. Seguidamente sugeri a produção de uma história, oralmente, em conjunto com a turma. Posteriormente decidi entregar uma sequência de imagens relacionadas com a história a cada aluno e a partir destas os alunos produziram a sua própria história, individualmente.

##### 4.2.1. Produção escrita do Aluno D

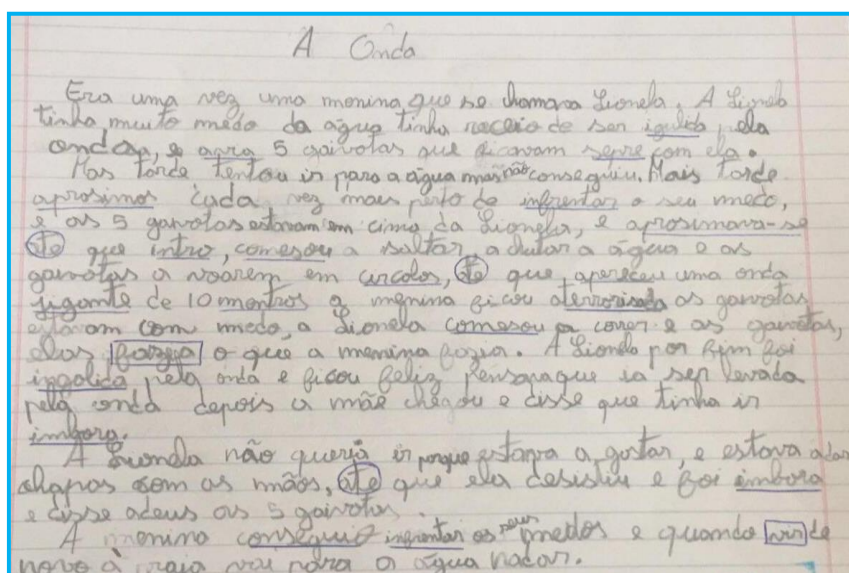


Imagem 10 - Segundo texto do aluno D

## **Análise do texto**

Analisando o texto produzido pelo aluno pode-se constatar que tem bastantes pontos fortes. Começando pela sua estrutura em que o aluno concebe um texto com início, meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução do texto inclui a identificação das personagens, o espaço, o tempo e identifica um dos medos da personagem principal. Durante o desenvolvimento do texto o aluno apresenta situações que aconteceram no desenrolar da história. Importa salientar que esta parte inclui episódios um pouco confusos. Porque para além das frases estarem grandes também há a falta de vírgulas. Este tipo de falhas engloba-se nas fragilidades do texto. No que ainda se refere à estrutura do texto, mais precisamente à conclusão, esta apresenta um breve desfecho da história.

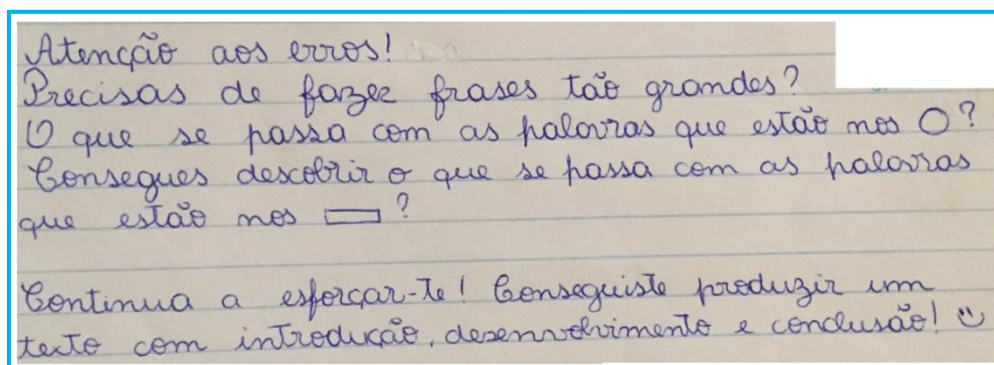
Relativamente aos pontos fortes, ainda se destaca a utilização dos parágrafos, o aluno utiliza vários parágrafos para introduzir novas ideias e para iniciar uma nova parte do texto. Ao longo da produção escrita do aluno este recorre a vários conectores textuais como: “era uma vez”, “mais tarde”, “por fim”, “até que”, “em baixo”. Estes conectores serviram maioritariamente para ligar as frases.

Realçando agora os pontos fracos do texto, relacionam-se a nível semântico, em que as frases produzidas pelo aluno apresentam alguns erros ortográficos e são frases grandes, principalmente, no segundo parágrafo. É de referir que a maioria das frases se encontra no pretérito perfeito e imperfeito, sendo que cometeu algumas falhas nas suas conjugações.

Em relação aos erros ortográficos o aluno comete vários, sendo que alguns se devem aos mesmos aspetos. Por exemplo: “igulida”, “infrentar”, “introu”, “imbora”. Outro dos erros foi “aprocimava-se”; “circulo”/ “conseguiu”, “comesou” Outro aspeto ainda é a falta de acentuação na palavra “ate”.

Em síntese, conclui-se que o aluno tem noção das características de um texto narrativo, bem como a função dos conectores narrativos. No entanto, mostra ter alguma dificuldade na conjugação verbal e também a nível ortográfico.

## Análise do feedback



**Imagem 11** - Feedback fornecido ao segundo texto do aluno D

O *feedback* fornecido estava centrado sobre o texto desenvolvido. Forneci um *feedback* um pouco mais pequeno do que o anterior dado a este aluno, incluindo perguntas abertas e sugestões. Optei por isto porque o aluno não apresenta grandes dificuldades, procurei proporcionar um *feedback* desafiador, de modo a que o aluno refletisse e que desenvolvesse novas ideias para além das que já tinha feito.

Comecei por salientar o facto de o aluno ter cometido alguns erros. O meu objetivo era o aluno saber onde cometeu os erros e refletir sobre o mesmo e posteriormente corrigi-los. Alguns dos erros tais como: “igulida”, “infrentar”, “introu”, “imbora” devem-se à troca do grafema “e” pelo “i”, isto acontece porque ambos têm o mesmo som. Pelo mesmo motivo o aluno cometeu outros erros como “aprocimava-se” em que o aluno trocou o “x” pelo “c” e também nas palavras “circolo”/ “conseguiu”, , sendo que o aluno substituiu “u” por “o”. Por fim o erro na palavra “comesou”, deve-se ao caso de leitura “ç”, pois o aluno trocou o “ç” pelo “s”.

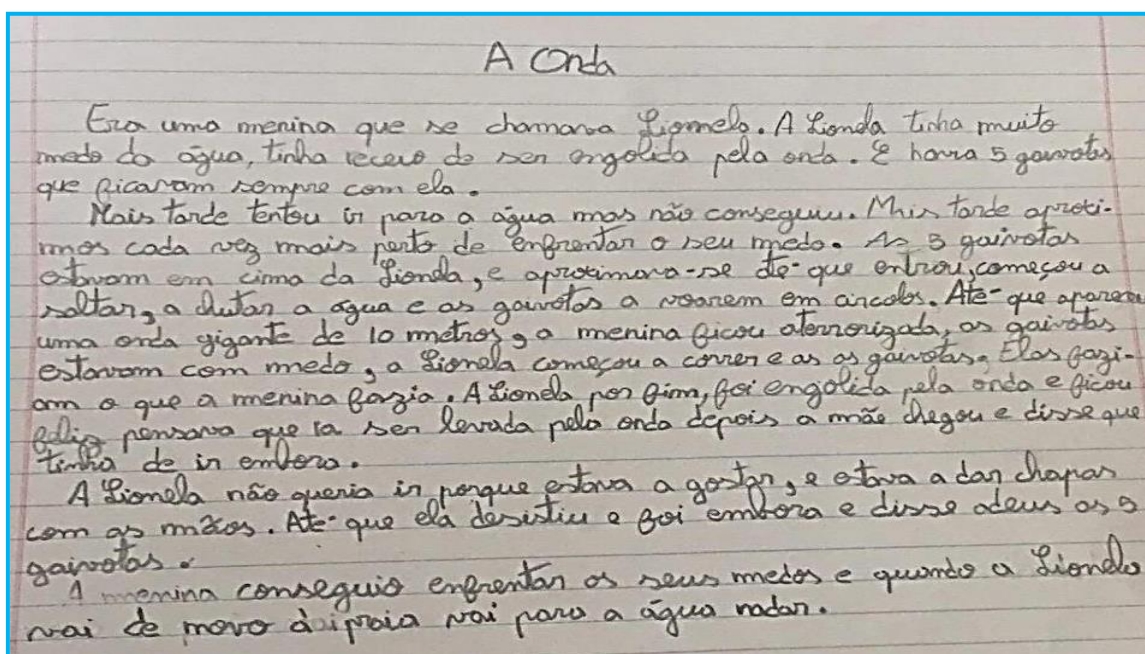
Seguidamente, questioneei o aluno “precisas de fazer frases tão grandes?” com esta pergunta solicitava que a criança compreendesse que não era necessário construir frases tão grandes. Pretendia que olhasse para o seu texto e que verificasse que frases eram essas e que fosse capaz de as reformular. Outra das questões que coloquei ao aluno foi “consegues descobrir o que se passa com as palavras que estão nos □?”, neste caso as palavras eram verbos e estes encontravam-se mal conjugados. Por isso, o meu intuito era que o aluno aprendesse a conjugar corretamente os verbos. O aluno mostrou dois erros relacionados com as conjugações “fazia”, neste caso o



aluno não conseguiu fazer concordância em relação ao número, pois estava a referir-se às "gaivotas" e esta expressão encontra-se no plural, logo o verbo também devia estar conjugado na 3ª pessoa do plural. O outro deve-se ao facto de estar mal conjugado pois o aluno escreveu "quando vir" em vez de "quando foi". Neste caso, o aluno conjugou os verbos no tempo incorreto.

Por fim felicitei o aluno por ter conseguido produzir um texto narrativo, incluindo introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta última parte do *feedback* tinha-o feito de modo a não dar apenas sugestões de melhoria mas também de forma a incentivar o aluno.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



**Imagem 12** - Segundo texto reescrito do aluno D

Depois de fornecer o *feedback* do texto narrativo ao aluno, este pode lê-lo, refletir e reescrever novamente o seu texto.

Relativamente aos erros ortográficos assinalados nem todos foram corrigidos pelo aluno. Por exemplo: "aproximos" o aluno não conseguiu chegar à palavra corretamente. Outro dos erros que o aluno não foi capaz de emendar foi "circulo", isto

deve-se ao facto da criança ter dificuldades na utilização do grafema “o” e “u”, pois o troca várias vezes estes grafemas, devido a terem sons iguais. O mesmo verificou-se na palavra “conseguiu” pois continuou a escrever “consequio”.

Em relação aos verbos mal conjugados um deles manteve-se errado, apesar de ter alterado a frase, a mesma continuou com os verbos sem sentido. Primeiro o aluno tinha escrito “ (...) quando vir de novo à praia vai para a água nadar”, posteriormente já com o feedback fornecido reescreveu “(...) quando a Lionela vai de novo á praia vai para a água nadar”. O aluno alterou a palavra “vir” por “vai”, assim sendo esta frase torna-se confusa e com pouco sentido.

Relativamente à estrutura das frases salientei, no *feedback*, para o aluno ter atenção ao tamanho das mesmas. Neste texto reescrito é possível observar e concluir que o aluno seguiu as pistas que lhe dei, reduzindo assim a tamanho das frases.

O aluno melhorou o seu texto devido ao questionamento e orientações dadas no *feedback* embora tenham ainda persistido alguns erros. Mas mesmo nalguns destes casos o aluno tentou seguir as pistas dadas no *feedback*.

#### 4.2.2. Produção escrita da Aluna A

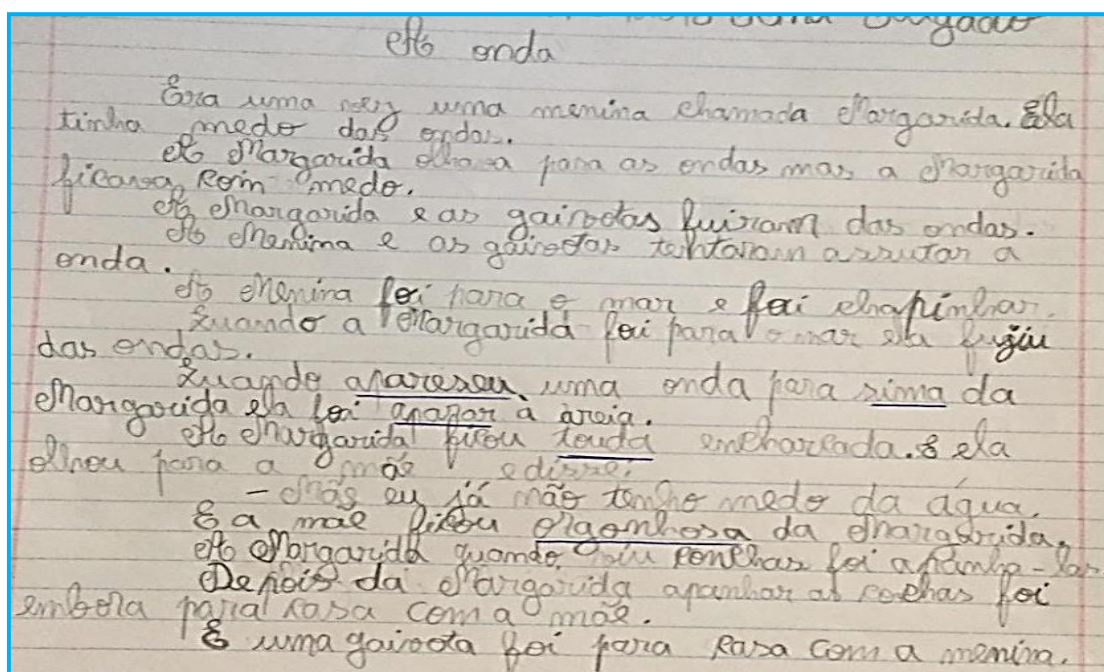


Imagem 13 - Segundo texto da aluna A

### **Análise do texto**

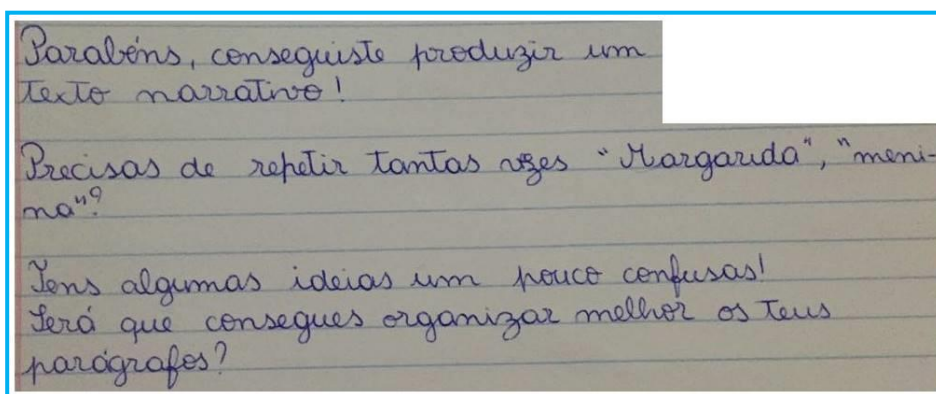
A aluna conseguiu construir um texto narrativo, englobando introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, no texto encontram-se ideias confusas e pouco desenvolvidas. Cada frase que a aluna produz insere-se num novo parágrafo, isto mostra que o aluno ainda não domina o motivo por que se devem fazer parágrafos. No que diz respeito à conjugação verbal a aluna utiliza maioritariamente os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e não apresenta dificuldades em conjugá-los. É importante salientar que a aluna foi capaz de criar alguns diálogos no desenvolvimento do seu texto, o que fez com que o mesmo se tornasse consistente.

Relativamente aos pontos fracos deste texto salientam-se as frases. A aluna constrói frases em que a sua escrita é muito simples. As frases encontram-se confusas e com ideias pouco desenvolvidas. Ao longo da produção escrita, não utiliza nenhuma vírgula nem conectores narrativos. Para além disto a aluna repete várias vezes as mesmas palavras como por exemplo: “menina” e “Margarida”.

Em relação aos erros ortográficos, a aluna cometeu cinco erros, tais como “apareceu”, “sima” “aparar” em vez de “parar” e “toudo” em vez de “todo”. Por fim o último erro foi “orgonhoso” em vez de “orgulhoso”,

Apesar das dificuldades enunciadas, pode dizer-se que a aluna consegue construir um texto narrativo.

### **Análise do feedback**



**Imagem 14** - Feedback fornecido ao segundo texto da aluna A

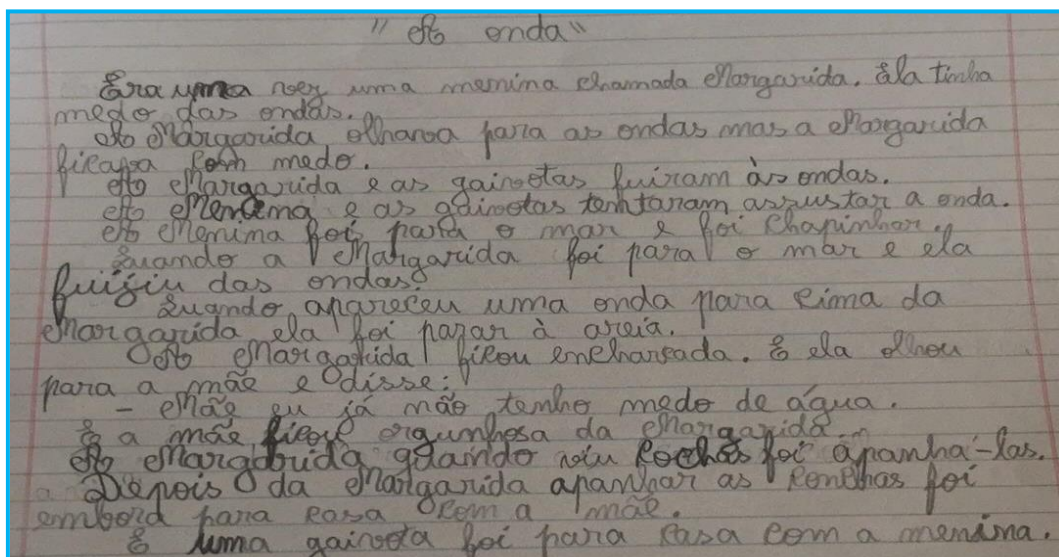
Neste *feedback* não salientei os erros ortográficos, apenas os sublinhei no texto, e a partir daí a aluna teria de ser capaz de os corrigir. A aluna já estava habituada a esta situação com a professora cooperante, por isso é que tomei esta opção. A maioria dos erros ortográficos que a aluna cometeu deve-se à troca e à falta de alguns grafemas, que têm o mesmo som.

Decidi, neste *feedback* começar por felicitar a aluna, por ter conseguido produzir um texto narrativo, porque é importante para os alunos também serem felicitados e não apenas evidenciar os erros. O meu objetivo desta felicitação é incentivar a aluna na melhoria da tarefa. Depois de felicitar a aluna pelo seu trabalho, questionei-a sobre alguns aspetos menos positivos que verifiquei e analisei ao longo do texto. Comecei por perguntar “precisas de repetir tantas vezes as palavras “Margarida” e “menina”?”. A criança repetiu várias vezes estas palavras ao longo do texto, daí ser necessário questioná-la sobre isso, de modo a que a aluna refletisse e compreendesse que as repetições poderiam ser substituídas por outras palavras. Seguidamente assinalei que o texto tinha algumas ideias baralhadas, pois tinha como objetivo que o aluno fosse capaz de organizar e melhorar as suas ideias.

Por fim questionei novamente o aluno “será que consegues organizar melhor os teus parágrafos?” pois a aluna fez demasiados parágrafos no seu texto, dado que alguns poderiam ser desnecessários. Por isso, decidi chamar atenção para que o aluno refletisse sobre isso e conseguisse reorganizar o seu texto.

Concluo que este *feedback* não teve tantas indicações de modo a não se tornar tão grande e baseou-se em perguntas abertas. Optei por esta escolha porque ao longo da minha intervenção fui reparando que os alunos não davam tanta importância ao *feedback*, por este ter muita informação.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



**Imagem 15** - Segundo texto reescrito da aluna A

Depois de ter fornecido o *feedback* ao texto da aluna, este teve algum tempo para perceber e refletir sobre o mesmo. Como se pode constatar em algumas palavras como por exemplo “parar”, “cimo”, “apareceu”. A aluna depois de refletir foi capaz de perceber o que estava incorreto nestas palavras. Sendo que conseguiu compreender que tinha confundido o grafema “c” por “s”. Na palavra “orgonhosa” a aluna não detetou completamente os erros implícitos nesta palavra, pois alterou para “orgunhosa”, ou seja, mudou o grafema “o” por “u” por terem o som igual. No entanto, e no que se refere ao caso de leitura “nh” e “lh” não foi capaz, de corrigir. Analisando as alterações do primeiro texto para o segundo, a única diferença relaciona-se com a correção dos erros ortográficos.

Importa salientar que o aluno não alterou mais nada no seu texto e não tomou em consideração alguns dos aspetos referenciados no *feedback*. Este facto pode ficar a dever-se à natureza do *feedback*, talvez por questionar mais e não dar tantas pistas para a recuperação dos aspetos selecionados. Um outro aspeto a considerar é o facto do *feedback* começar pela confirmação da realização da tarefa e posteriormente é que se segue o questionamento.

#### 4.2.3. Produção escrita do Aluno L



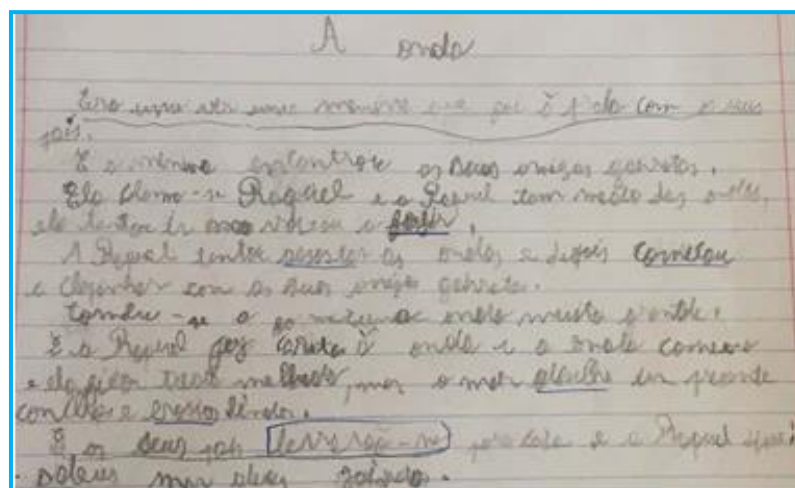


Imagem 16 - Segundo texto do aluno L

### Análise do texto

O texto produzido apresenta algumas fragilidades, na medida que se encontra muito confuso. A introdução apresenta-se perceptível, apesar de estar muito pouco desenvolvida. O desenvolvimento e a conclusão encontram-se muito vagos e com ideias muito confusas e sem sentido. O aluno cada vez que produz uma nova frase, faz um parágrafo, no entanto estes nem sempre são necessários. Ao longo do texto repete várias vezes as mesmas palavras, como por exemplo “Raquel”, “menina”. Para além disso, quando começa uma nova frase começa sempre com “e”, tal faz logo com que a frase fique sem sentido.

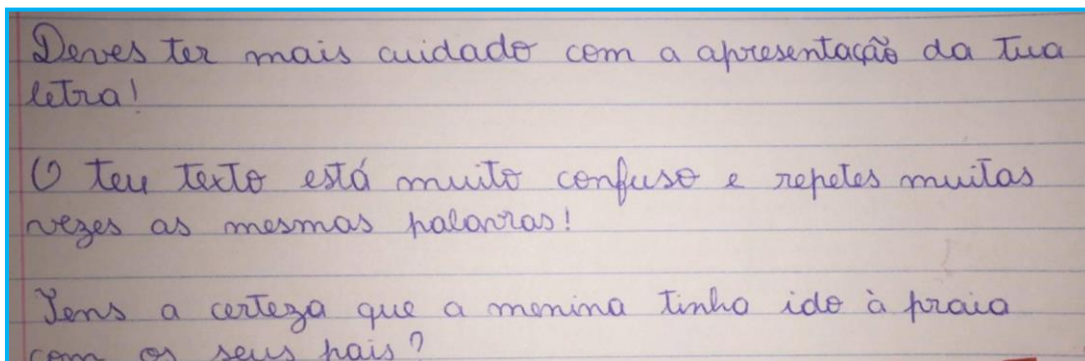
Outro dos pontos negativos do texto, deve-se ao facto do aluno referir que a menina tinha ido à praia com os seus pais, e na realidade só tinha ido com a mãe.

Em relação aos erros ortográficos o aluno cometeu cerca de cinco erros. Tais como: “fojir” em vez de “fugir”, “assostar” em vez de “assustar” e “bosios” em vez de “búzios”, “comecou” em vez de “começou”, “deulhe”.

Os pontos fortes deste texto não são muitos, mas um deles deve-se ao facto das frases estarem bem construídas. No entanto ao longo do seu texto não utiliza vírgulas nem conetores narrativos o que contribui negativamente para a coerência do texto.

Este texto produzido pelo o aluno, realça muitas das dificuldades que o aluno tem na produção escrita.

### **Análise do feedback**



**Imagem 17** - Feedback fornecido ao segundo texto do aluno L

O *feedback* fornecido ao aluno, caracteriza-se pelo seu reduzido tamanho, em comparação com o anterior, é muito pouco encorajante e contém muita constatação. Neste *feedback* optei por não referir os erros ortográficos, apenas os sublinhei e o aluno devia autonomamente, emendá-los sem ser preciso alertar para este facto.

Comecei o *feedback* por realçar o facto da letra do aluno ser bastante ilegível o que faz com que o leitor sinta dificuldades em compreender. Salientei também outro elemento que se deve ao facto do aluno, repetir muitas vezes as mesmas palavras e também por o texto estar muito confuso. Sendo que o meu objetivo era que o aluno refletisse sobre estes aspetos e fosse capaz de melhorá-los.

Posteriormente questioneei o aluno “tens a certeza que a menina tinha ido à praia com os pais?”, pois na história a menina tinha ido à praia só com a sua mãe. Com esta pergunta pretendia que o aluno refletisse sobre este aspeto e corrigisse e desenvolvesse mais esta parte do texto.

## Análise do texto reescrito com o feedback

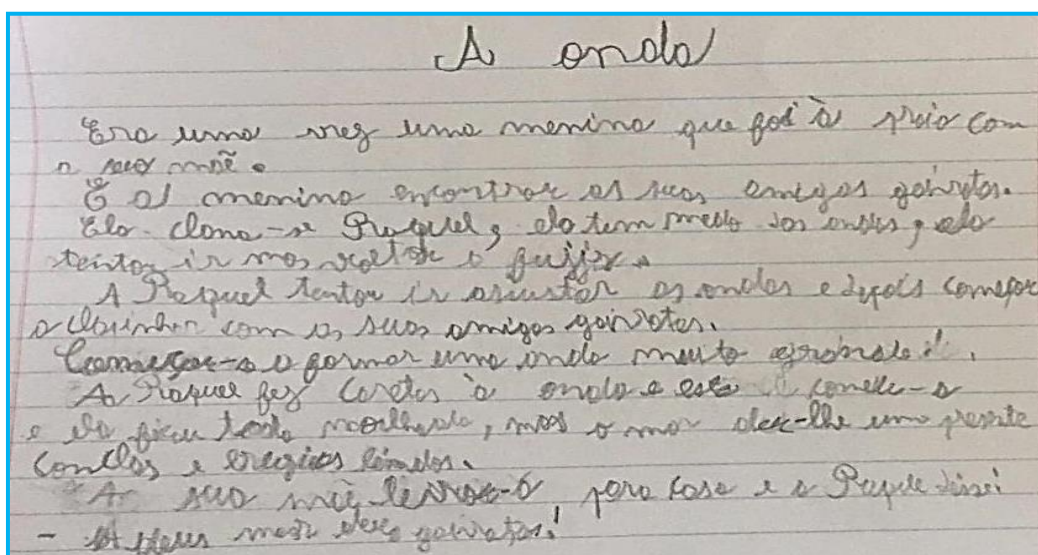


Imagem 18 - Segundo texto reescrito do aluno L

Depois de fornecer o *feedback* ao aluno, pode-se verificar que a alteração do mesmo ocorreu sobretudo, nas ideias do aluno mantiveram-se confusas e os parágrafos também. É notório que fez um esforço para melhorar, visto que não repetiu tantas vezes as mesmas palavras.

É de salientar que no texto reescrito o aluno já construiu outro tipo de frases, como por exemplo frases exclamativas: “Começou-se a formar uma onda muito grande!”. Este tipo de situações faz com que o texto se torne melhor redigido.

Em relação aos erros, todos os que foram assinalados sofreram mudanças. No entanto, nem sempre as mais corretas. Por exemplo: “fojir” o aluno passou para “fujir”, neste caso o aluno só conseguiu emendar um dos erros implícitos nesta palavra, ou seja, trocou o “o” pelo “u”, no entanto não fez o mesmo com o grafema “j”. Na palavra “assostar” o aluno conseguiu trocar o grafema “o” por “u”, conseguindo assim escrever corretamente a palavra “assustar”. O mesmo aconteceu com as palavras “deulhe”, “comecou” e “bosios”.

Concluindo, o texto reescrito não teve grandes modificações e melhorias, exceto nos erros ortográficos e na introdução de outros tipos de frase. Apesar de ainda existirem dificuldades há também melhorias significativas na caligrafia e na



apresentação. A produção escrita do aluno não teve uma evolução significativa, este facto pode prender-se com *feedback* fornecido conter muitas constatações. O mesmo se refere aos erros ortográficos, pois o aluno nem sempre conseguiu corrigi-los, mas teve em consideração *feedback* dado.

### 4.3. Apresentação e análise do terceiro tipo de texto – A notícia

O último texto produzido, tinha como principal objetivo introduzir um novo tipo de texto. Inicialmente conversei com os alunos sobre os tipos de texto que existiam, realçando a notícia. Para tal identifiquei as características e a estrutura da mesma.

Para os alunos conseguirem identificar e compreender o que era uma notícia levei vários jornais e revistas, em que tinham de escolher uma notícia. E com essa teriam de sublinhar e identificar cada parte da notícia. A notícia é um texto informativo e que por norma, tem a seguinte estrutura: título, lead (o quê? quando? quem? onde?) e por fim o corpo da notícia (como? porquê?). As frases devem ser curtas e claras, não podem ser escritas na 1ª pessoa e não se deve expressar a opinião do autor.

Posteriormente, a professora cooperante aconselhou-me a que os alunos escrevessem uma notícia em grande grupo de modo a interiorizarem a sua estrutura. Só, no dia seguinte, é que propus a produção escrita de uma notícia, individualmente, que serviria para a minha última intervenção.

#### 4.3.1. Produção escrita do Aluno D

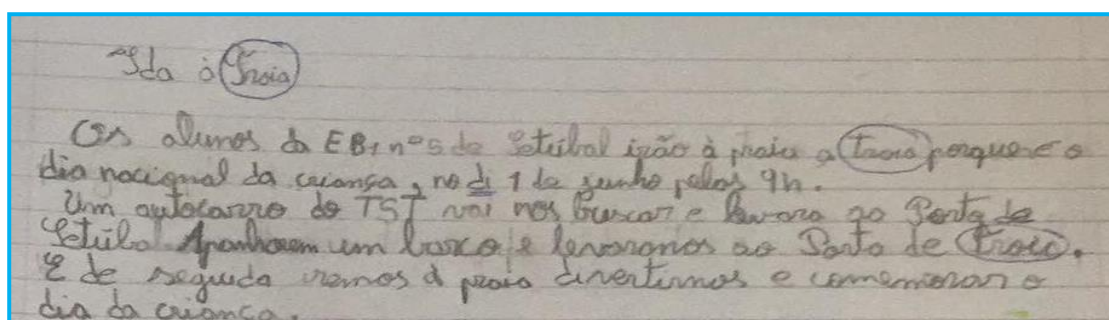


Imagem 19 - Terceiro texto do aluno D

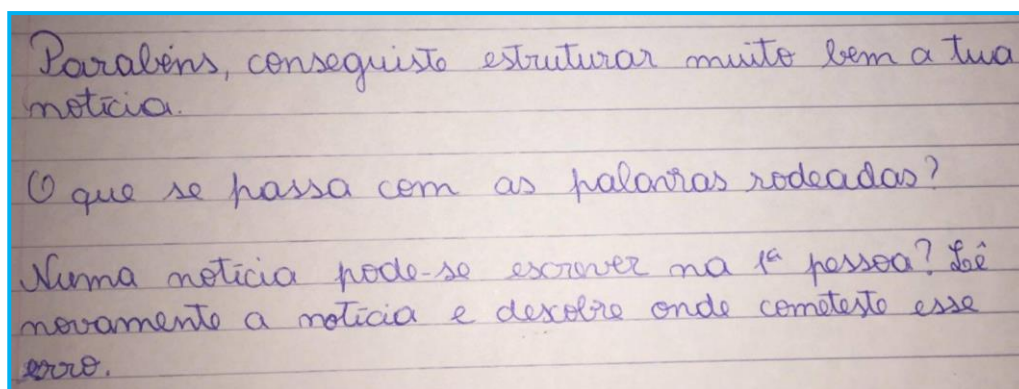
### **Análise do texto**

O aluno tem muitos pontos fortes neste texto, pois conseguiu produzir uma notícia, respeitando a maioria das características da mesma. É importante referenciar que o aluno reconhece a estrutura de uma notícia, incluindo todos os elementos da mesma. A notícia do aluno engloba o título, o lead e o corpo da notícia. É de salientar que cada uma destas partes se encontra limitada em diferentes parágrafos. Em relação aos erros ortográficos o aluno não cometeu erros. Relativamente às frases, estas são curtas e claras.

Os pontos fracos realçam-se na falta de acentuação de algumas palavras, como é o caso da palavra “troia”. Um dos aspetos com maior fragilidade deste texto, relaciona-se com uma das características da notícia, ou seja, o aluno em certas frases refere-se à 1ª pessoa do plural como por exemplo “iremos” e “divertimos”. Uma notícia não se escreve na 1ª pessoa, mas sim na 3ª pessoa.

Conclui-se que o aluno não evidencia dificuldades na compreensão das características de uma notícia, no entanto, como é referido o aluno apresenta uma fragilidade neste aspeto. Em conversa com o aluno e com a professora cooperante compreendeu-se que esta falha se ficou a dever ao esquecimento e não a dificuldades relativamente às características.

### **Análise do feedback**



**Imagem 20** - Feedback fornecido ao terceiro texto do aluno D

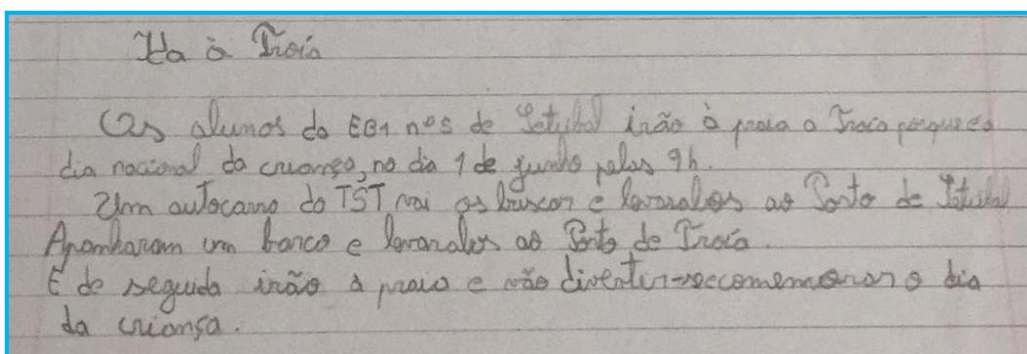
Depois da análise do texto, prossegui com a produção do *feedback* sobre a notícia produzida. Tentei fornecer um *feedback* que fosse claro, curto e que englobasse questões sobre a produção escrita. Assim comecei por felicitar o aluno por este ter conseguido produzir uma notícia englobando todos os elementos da mesma.

Posteriormente questionei o aluno “o que se passa com as palavras rodeadas?”, com esta questão pretendia que o aluno refletisse sobre isso e que compreendesse que essas palavras tinham falta de acentuação, como é o exemplo da palavra “troia”.

Por fim perguntei novamente ao aluno “numa notícia pode escrever-se na 1ª pessoa? Verifica as características da notícia, no teu caderno!”, o objetivo desta pergunta era o aluno compreender que uma notícia não se escreve na 1ª pessoa, mas sim na 3ª, por isso é que lhe sugeri que fosse ler as características de uma notícia.

Para além disso sugeri ao aluno “lê novamente a tua notícia e descobre onde cometeste esse erro!”. Com isto, pretendia que o aluno lesse a sua produção escrita e que descobrisse quais os verbos é que estavam conjugados na 1ª pessoa do plural.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



**Imagem 21** - Terceiro texto reescrito do aluno D

No *feedback* referi que algo se passava com as palavras rodeadas, ou seja, faltava a acentuação nessas palavras. Com este alerta o aluno compreendeu o que faltava nessas palavras e acentuou-as corretamente, como é o caso da palavra “tróia”.

Relativamente ao aluno ter escrito na sua notícia verbos na 1ª pessoa do plural, no texto reescrito corrigiu esses erros. Passando assim a conjugar os verbos na 3ª pessoa, como por exemplo: “irão”, “vão”, “levalos”. Apesar do último verbo estar na 3ª pessoa do plural, este está mal escrito, ou seja, a forma correta seria “levá-los”.

Conclui-se que o aluno conseguiu melhorar o seu texto através do *feedback* dado. A criança teve em conta o *feedback*, ou seja, pensou sobre as questões colocadas e seguiu as pistas dadas para a reescrita do texto.

#### 4.3.2. Produção escrita da Aluna A

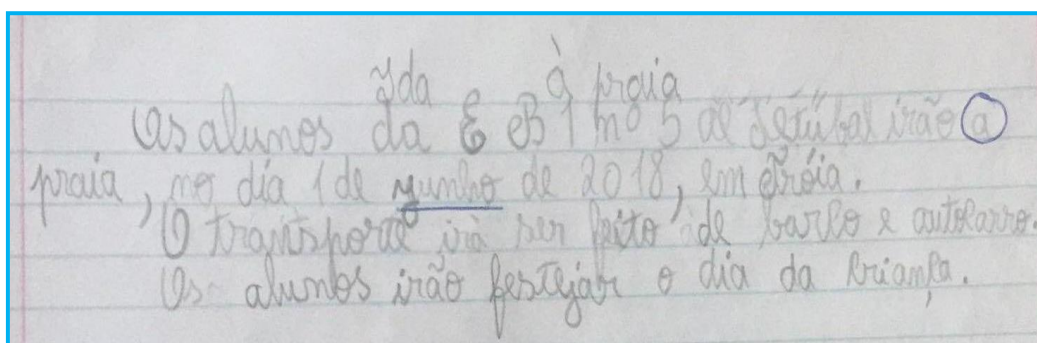


Imagem 22 - Terceiro texto da aluna A

#### Análise do texto

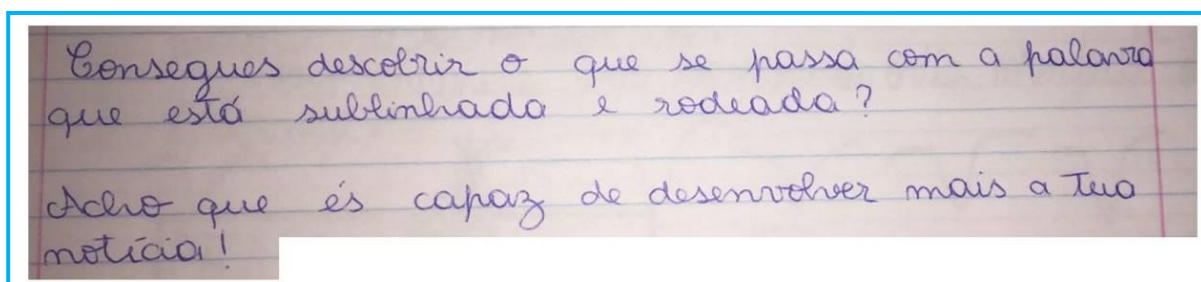
A produção escrita realizada pela aluna encontra-se bastante sintetizada. Realçando os pontos fortes deste texto destaca-se o facto da notícia ter todos os seus elementos, como por exemplo o quê, quando, onde, como e porquê. No entanto, todos estes aspetos estão muito pouco desenvolvidos o que torna a notícia pouco apelativa. Importa salientar ainda que a aluna realiza três parágrafos para separar cada parte da notícia, de modo a estar mais organizada. Apesar disto, os parágrafos encontravam-se muito distantes das margens.

Marcando ainda os pontos fortes, salientam-se as frases produzidas pela aluna que são claras, curtas, descritivas e perceptíveis, tal como é sugerido nas características de uma notícia. No entanto, estas poderiam estar mais desenvolvidas, de modo a enriquecer o produto final. É de referir, também, que a aluna utiliza vírgulas no seu

texto. Os verbos encontram-se conjugados na 3ª pessoa do plural e não apresenta ter dificuldades nas suas conjugações.

Em relação aos erros ortográficos a aluna não cometeu muitos erros. Apenas deu um que se relaciona com o uso da letra maiúscula em vez de minúscula, num mês do ano. O outro erro deve-se à falta de acentuação no grafema “à”. Com isto, é possível verificar que a criança reconhece as características de uma notícia.

### **Análise do feedback**



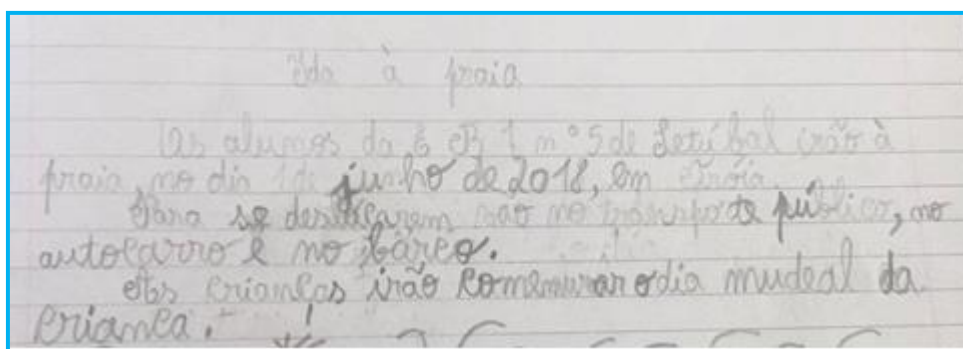
**Imagem 23** - Feedback fornecido ao terceiro texto da aluna A

O *feedback* produzido para o aluno teve em atenção os conteúdos mais frágeis do texto construídos pela mesma. Comecei por felicitar a aluna: “Boa, conseguiste escrever uma notícia!”. Felicitei a criança no início do *feedback*, porque tentei fazer com que ela se sentisse confiante.

Seguidamente questionei a aluna “o que se passa com as palavras rodeadas e sublinhadas?”. Esta questão tinha como principal intuito a aluna refletir sobre essas palavras e perceber o que estava mal e conseguir corrigi-las.

Por fim, alertei a criança referindo que esta poderia ter desenvolvido mais a sua notícia, elogiei referindo “sei que és capaz de desenvolver mais a tua notícia!”. Com isto pretendia que a aluna desenvolvesse mais as ideias presentes na sua produção escrita.

### **Análise do texto reescrito com o feedback**



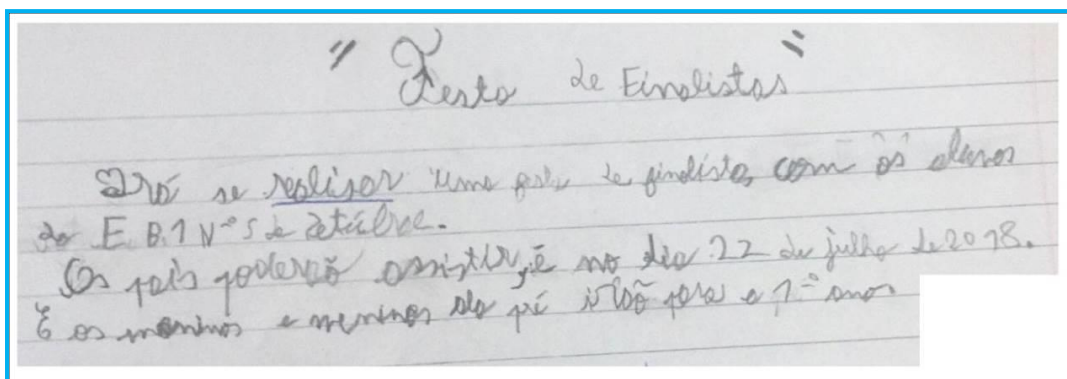
**Imagem 24** - Terceiro texto reescrito da aluna A

Com o *feedback* fornecido à aluna, esta procedeu às alterações, consoante as questões colocadas. No que se refere aos erros ortográficos, o aluno refletiu sobre eles e foi capaz de corrigi-los. Ficando, assim, as palavras corrigidas, tais como “junho” e “à”.

No *feedback* propus à criança que ela desenvolvesse mais o seu texto e a mesma mostrou algum esforço. É possível verificar que o segundo e o terceiro parágrafo se apresentam mais completos, tornando assim as ideias do texto mais consistentes. No entanto, a última frase do texto reescrito tem erros ortográficos como “comemurar” e “mundial”.

Apesar destes erros é possível verificar que o aluno melhorou significativamente o seu texto através do *feedback* fornecido. Relacionando com o *feedback* fornecido é possível verificar que a aluna se apropriou do *feedback* que lhe dei, pois corrigiu os erros ortográficos e foi capaz de desenvolver mais a sua notícia.

#### **4.3.3. Produção escrita do Aluno L**



**Imagem 25** - Terceiro texto do aluno L

### **Análise do texto**

A produção escrita do aluno, apresenta algumas fragilidades, pois faltam alguns elementos que são fundamentais de uma notícia, que corresponde ao corpo da notícia, ou seja, o como e o porquê.

O aluno na sua notícia, engloba o lead, que responde às perguntas o quê, quando, onde e quem. Cada parte da notícia apresenta-se limitada, através de parágrafos.

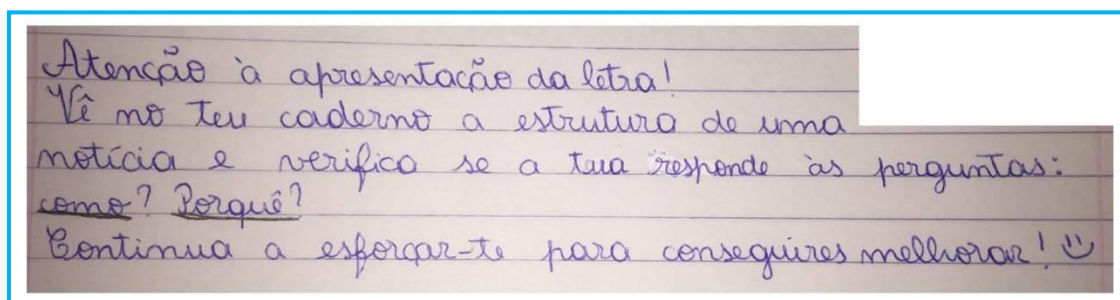
As frases do texto são pouco desenvolvidas e bastante confusas. O aluno não utiliza vírgulas, o que também dificulta a sua leitura e interpretação. Um dos pontos fortes desta notícia prende-se com a conjugação dos verbos. Estes encontram-se todos na 3ª pessoa do plural e apresentam-se bem conjugados.

Em relação aos erros ortográficos o aluno apenas cometeu um erro na palavra “realisar”, este deve-se à troca do grafema “z” pelo “s” isto porque ambos os grafemas têm sons iguais, em determinadas ocasiões.

Relativamente à apresentação da notícia esta encontra-se pouco perceptível e a sua caligrafia é muito ilegível, que o torna muito difícil a sua leitura.



## Análise do feedback



**Imagem 26** - Feedback fornecido ao terceiro texto do aluno L

Neste *feedback* optei por não salientar muitos aspetos, pois o aluno tem muitas dificuldades, por isso preferi referenciar os aspetos que achei que fossem mais importantes para o melhoramento do texto. Relativamente aos erros ortográficos cometidos pelo aluno não fiz questão de os referenciar no *feedback*, apenas sublinhei no texto. Sendo que a partir daí o aluno já deveria ser capaz de chegar a resolução sem qualquer tipo de indicação.

Comecei este *feedback* por chamar a atenção do aluno para o facto da sua letra ser bastante difícil de perceber, de modo a que este conseguisse melhorar a sua caligrafia e conjuntamente a sua própria apresentação.

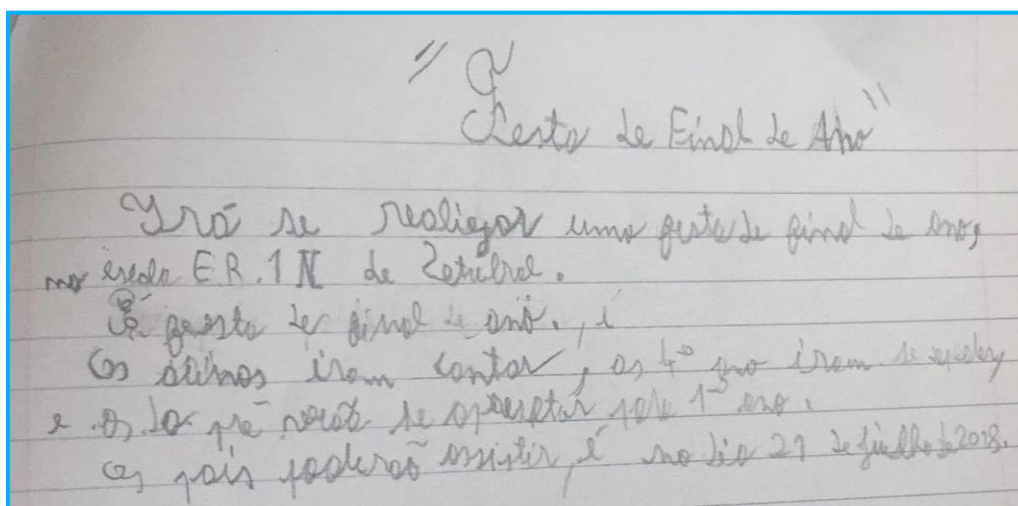
Posteriormente alertei o aluno para este verificar no seu caderno a estrutura de uma notícia, com o objetivo de que compreendesse e interiorizasse a estrutura e as características de uma notícia. Ainda, em relação à estrutura questioneei o aluno “A tua notícia cumpre as regras de uma notícia e respondes às perguntas como e porquê?”. O objetivo desta questão era o aluno conseguir responder a essas perguntas que fazem parte do corpo da notícia, fazendo com que o seu texto melhorasse significativamente.

Ainda referi que o aluno poderia ter desenvolvido mais a sua notícia e que esta continha frases e ideias muito simples e confusas.

Por fim, tentei felicitar o aluno pelo esforço que fez para produzir esta notícia “continua a esforçar-te para conseguires melhorar!”. O meu objetivo era que o aluno não desistisse e continuasse assim para alcançar e conseguir melhorar a sua notícia.



### Análise do texto reescrito com o feedback



**Imagem 27** - Terceiro texto reescrito do aluno L

Depois de fornecer o *feedback* do texto ao aluno este pode lê-lo e refletir sobre ele, para posteriormente corrigir a sua notícia e proceder às devidas alterações.

No que se refere aos erros ortográficos, o aluno corrigiu a palavra “realisar” trocando então o grafema “s” por “z” e escreveu corretamente “realizar”.

Relativamente à estrutura da notícia o aluno já incluiu o corpo da notícia, respondendo assim às perguntas como e porquê. No entanto a resposta a estas perguntas encontram-se muito confusas. Em relação às frases que já se encontravam sem sentido o aluno não mostrou qualquer mudança, mantendo-se tudo igual.

Conclui-se que o *feedback* dado ao aluno influenciou positivamente a melhoria do texto, no entanto este manteve-se muito confuso. É de salientar que os aspetos mais básicos como, por exemplo, os erros ortográficos, o aluno conseguiu melhorá-los sem dificuldades. Respetivamente aos aspetos mais concisos, o aluno não foi capaz de mostrar grandes alterações.

#### 4.4. Análise global dos textos reescritos e dos feedback fornecidos

No decorrer da intervenção e analisando os dados recolhidos, foi possível constatar que as produções escritas dos alunos foram melhoradas, apesar de algumas ainda conterem algumas falhas.

Relativamente ao aluno D, que é um aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem, os textos do aluno mantiveram-se regulares, melhorando os aspetos que estavam no *feedback* fornecido. O aluno melhorou especificamente a nível ortográfico e semântico, sendo que estes também eram os elementos, onde o aluno mostrou algumas dificuldades. Do primeiro texto produzido para o corrigido o aluno aperfeiçoou as ideias das frases, tornando-as mais curtas e as mesmas tornaram-se mais coerentes.

Em relação à conjugação verbal o aluno continuou a cometer os mesmos erros, apresentando algumas dificuldades a este nível. Para além disto no texto a “Carta” e no texto narrativo “A onda” o aluno voltou a cometer alguns erros ortográficos. Estes baseavam na troca de grafemas, especificamente, o grafema “e” por “i”, “o” por “u” e “s” por “ç”. Para além deste tipo de erros o aluno também omitiu e acrescentou alguns grafemas desnecessários às palavras. No entanto, no último texto produzido é possível constatar que o aluno progrediu bastante a este nível, não cometendo nenhum erro ortográfico. Nos primeiros textos, o aluno, por vezes, produzia algumas frases demasiado longas o que as tornava confusas, contudo na última produção escrita o aluno não voltou a praticar o mesmo erro.

Assim sendo, pode-se dizer que o *feedback* fornecido, foi importante neste progresso. No entanto, os textos deste aluno, não apresentavam muitas irregularidades, por isso não se constatarem grandes mudanças pois o primeiro texto já era bom. Contudo conseguiu evoluir nos erros ortográficos e na construção frásica, aspetos considerados menos bem conseguidos nos seus textos.

Os textos da aluna A, expõe uma criança que apresenta algumas dificuldades na produção escrita, foram aqueles que ao longo do percurso da intervenção apontam para um progresso e melhoria, mas não melhorou muito no segundo texto. Ao longo

dos primeiros textos, as maiores dificuldades do aluno relacionavam-se com a estrutura, com a coerência, desenvolvimento e o tamanho das frases, os erros ortográficos, a utilização das vírgulas e a repetição de alguns vocábulos.

Nas primeiras produções, os progressos mais notáveis devem-se à estrutura dos textos, ao tamanho das frases. As frases produzidas pela aluna, tornaram-se mais curtas e claras, ou seja, as suas ideias apresentavam-se mais coerentes. Relativamente aos parágrafos a aluna, ao longo do percurso começou a fazê-los de uma forma organizada.

Os erros ortográficos, nestes textos, continuam a existir, sendo que se devem à troca do grafema “s” por “c”, à omissão e acréscimo de outros grafemas. Para além disto, também mostrou algumas dificuldades na utilização do caso de leitura “lh” utilizando “nh”. No entanto, na última produção escrita, a aluna não cometeu tantos erros ortográficos, apenas não acentuou uma palavra e noutra trocou o grafema “i” por “e”. O mesmo aconteceu com a utilização das vírgulas, no último texto a aluna mostrou um progresso, pois para além de as utilizar, utilizou-as corretamente.

Em síntese, o *feedback* fornecido foi importante para o aluno, pois os progressos verificam-se de texto para texto, também pelo seu esforço e empenho em melhorar. É de salientar que apesar de não conseguir corrigir muitas vezes os seus erros, o aluno estava atenta às orientações do *feedback* substituindo um erro ortográfico por outro. Verifica-se que a maior evolução ocorreu na última produção escrita da aluna.

Por fim os textos analisados da última criança, do aluno L, é um menino que tem muitas dificuldades na aprendizagem e na produção escrita. Apesar das suas dificuldades, o aluno esforçou-se bastante para conseguir colmatar as mesmas. É possível compreender que após o *feedback* facultado e ao longo das produções feitas, conseguiu melhorá-las significativamente.

No primeiro texto, o aluno mostrou algumas dificuldades na estrutura do texto, nos erros ortográficos, no desenvolvimento e coerência das ideias produzidas nas frases, na utilização de parágrafos e de vírgulas. Relativamente aos erros, estes devem-

se à troca, acréscimo e omissão de alguns grafemas. O aluno troca, especificamente, os grafemas “g”, “z” por “j”, “o” por “u”, “ç” por “s”.

É evidente que ao longo dos três textos produzidos pelo aluno, este teve progressos, especificamente, na estrutura, que se tornou mais concisa e na utilização dos parágrafos. No segundo texto o aluno ainda, comete vários erros ortográficos e não utiliza vírgulas, porém, faz parágrafos e frases mais curtas. No mesmo texto corrigido é possível verificar que o aluno melhorou bastante a nível ortográfico e já consegue produzir frases exclamativas e não repete tantas vezes as mesmas palavras.

No último texto o aluno consegue produzi-lo com um grande progresso, cometendo apenas um erro ortográfico, devido à troca de um grafema. Nesta produção escrita, a sua estrutura apresenta-se coerente e engloba, praticamente, todos os elementos necessários. Ainda consegue fazer parágrafos, é capaz de desenvolver mais as suas ideias e torna-as mais claras. Com tudo isto é possível afirmar que o aluno melhorou e progrediu as suas produções, devido ao *feedback* fornecido em cada texto realizado.

Em suma o *feedback* teve um efeito bastante positivo no melhoramento dos textos dos alunos. Esta melhoria é mais evidente nas crianças que têm mais dificuldades nas produções escritas. Os maiores progressos constataram-se a nível ortográfico, na utilização de parágrafos e no desenvolvimento e coesão das frases. Em síntese pode dizer-se que o *feedback* escrito foi um instrumento importante que contribuiu para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. No entanto, estes progressos foram mais visíveis nos alunos com mais dificuldades.

Em relação às características do *feedback* é possível verificar que estas variaram ao longo dos textos produzidos. Apesar das diferentes características dos *feedbacks* todos tinham em comum, o objetivo de melhorar a escrita dos alunos e centravam-se na tarefa, transmitindo as indicações através do questionamento. Os primeiros *feedback* eram compostos por várias questões e pistas para o melhoramento do texto. Considerei estes *feedback* muito extensos, pois queria explicitar todos os detalhes, pormenorizadamente. Os *feedback* que forneci no segundo texto, tornei-os mais curtos e continuaram com carácter interrogativo, no entanto, não evidenciei

muitas pistas. Por fim, os últimos *feedback* questionavam os alunos, davam-lhes pistas e eram curtos.

As diferenças dos primeiros *feedback* para os segundos devem-se, sobretudo, ao tamanho e à falta de pistas. Reduzi o tamanho dos *feedback* porque me apercebi que os alunos por vezes se esqueciam do que já tinham lido no início e nem sempre eram capazes de corrigir todas as indicações dadas, devido ao reduzido tempo. Outro dos fatores que me levou a fazer esta escolha foi o facto do *feedback* ao conter menos informação se tornar mais claro e perceptível para os alunos os compreenderem, sendo esta uma característica imprescindível do *feedback*, como referem alguns dos autores no quadro teórico. Nos segundos *feedback* optei por não fornecer muitas pistas aos alunos, de modo a que estes fossem capazes de melhorar os seus textos sem o auxílio do adulto, desenvolvendo assim a sua autonomia. Para além disto, esta minha decisão fez com que os alunos fossem desafiados a pensar por si e que encontrassem estratégias de estudo para que conseguissem alcançar os objetivos do *feedback*.

Nos últimos *feedback* voltei a dar pistas aos alunos, pois quando analisei os segundos textos deparei-me com algumas dificuldades dos alunos por não ter fornecido pistas. Por isso, achei melhor voltar às pistas, visto que o meu objetivo era que os alunos compreendessem o *feedback* e se apropriassem dele.

É de salientar ainda que maioritariamente os alunos da turma tiveram sempre em consideração o *feedback* fornecido. Isto talvez se deva ao facto de ao longo dos *feedback* ter felicitado os alunos pelo trabalho realizado. Ao felicitar os alunos, estes sentiam-se mais entusiasmados, interessados e empenhados na melhoria do texto reescrito. Estes aspetos avançam com a ideia de que os *feedback* não devem salientar só as dificuldades, mas felicitar pelo que está bem, ou seja, felicitar para encorajar, tal como já foi referido por alguns autores no capítulo II.

Em síntese os *feedback* fornecidos aos alunos, eram diferentes de aluno para aluno. Eram centrados sobre as dificuldades concretas de cada aluno. Os diferentes alunos foram capazes de os perceber e de melhorar às suas produções. Deste modo pode dizer-se que *feedback* escrito também pode ser um importante instrumento de diferenciação pedagógica.

Por fim, refiro que os alunos encararam o *feedback* de uma forma positiva e mostraram-se bastante empenhados ao longo da minha intervenção. Segundo as entrevistas que fiz é possível constatar que os alunos gostaram da utilização dos *feedback*, que os ajudaram a melhorar os textos, principalmente, no que se deve aos erros ortográficos.

## Capítulo V – Considerações Finais

---

Depois de ter colocado em prática este projeto e ter analisado todos os dados recolhidos, é essencial refletir sobre todo o desenvolvimento desta intervenção. Por isso, este capítulo, serve para refletir sobre este longo percurso e para responder à questão-problema. Como já foi referido anteriormente o objetivo desta investigação era compreender de que forma o *feedback* influencia ou não a produção escrita dos alunos.

Concluindo esta investigação é possível verificar que os *feedback* escritos fornecidos aos alunos, parecem ter contribuído para a melhoria das produções escritas de todos os alunos estudados. Também se pode dizer que a utilização do *feedback* é um bom instrumento de diferenciação pedagógica. Estes *feedback* eram dados em função das dificuldades de cada aluno e como se constata nos três casos estudados todos evoluíram em relação às suas produções escritas.

Terminado este estudo, conclui-se que a partir dos *feedback* fornecidos os alunos tiveram que refletir sobre as suas dificuldades e sobre os erros cometidos, de modo a serem capazes de melhorarem os seus textos. Eram os próprios a corrigir os seus próprios erros o que faz com que haja, necessariamente, um envolvimento do aluno na superação das suas dificuldades. O *feedback* fornecido, apenas continha pistas para a correção dos erros e algumas sugestões de melhoria. Relativamente aos erros ortográficos estes apenas eram sublinhados e os alunos, individualmente, tinham de corrigi-los de forma autónoma. Esta prática contribui também para o desenvolvimento da autonomia de cada aluno na sua aprendizagem, a partir dos erros cometidos.

Com esta investigação posso reconhecer que os *feedback* fornecidos devem ser únicos, ou seja, dirigidos às particularidades de cada aluno e não iguais para todos, na medida em que cada aluno deve ter o seu, segundo as suas dificuldades de aprendizagem e os erros cometidos em cada tarefa. Os *feedback* fornecidos aos alunos foram produzidos, consoante estes aspetos.

Deste modo os *feedback* fornecidos foram sofrendo algumas alterações. Os primeiros *feedbacks* eram demasiado longos, pois pretendiam salientar todos os aspetos do texto, no entanto, percebi que esta minha ideia, não era a mais correta. Porque os alunos não liam todo o *feedback* e não agiam sobre todas as indicações dadas. Deste modo, este foi um dos aspetos em que tive que introduzir alguns ajustamentos. Na medida em que compreendi que os *feedback* ao terem muitas indicações faziam com que os alunos nem sempre tivessem em consideração todos os aspetos indicados no *feedback*. Por isso, optei por produzir *feedback* mais curtos e que englobassem pistas e sugestões de melhoria. Para além da mudança de tamanho dos *feedback*, é de salientar que também alterei a sua constituição.

Nos primeiros *feedback*, relativos ao texto a Carta, questionava os alunos e dava-lhes pistas. Nos segundos, associados ao texto A Onda, as pistas foram reduzidas ficando apenas o questionamento. Por fim, os terceiros *feedback*, relativamente, ao texto a Notícia, voltei a fornecer mais pistas. Segundo a análise que fiz, é possível constatar que o aluno A e L, com este tipo de *feedback* não conseguiram melhorar muito os seus textos, especialmente, o aluno A que não melhorou praticamente nada. Esta variação prende-se com o facto de tentar encontrar a melhor estratégia para os alunos, para estes poderem melhorar o seus textos. Depois de analisar os dados concluo que os últimos *feedback* foram os mais corretos para estes alunos, pois a partir destes notou-se uma maior evolução dos textos reescritos.

Após o fornecer o *feedback*, conversava com os alunos de modo a que estes compreendessem e refletissem sobre o *feedback* dado e que explicitassem as suas dúvidas e dificuldades quer na sua compreensão, quer nas pistas fornecidas. A conversa posterior ao *feedback*, foi muito importante para mim, na medida em que compreendi as dúvidas dos alunos, relativamente, ao *feedback*. Estes momentos tornaram-se assim momentos muito importantes para as aprendizagens, uma vez que envolviam a metacognição.

Os textos dos alunos, ao longo deste estudo, na generalidade apresentaram grandes evoluções, sendo mais visíveis no aluno L. Com a utilização do *feedback*, todos os alunos, apesar das suas dificuldades, apresentaram-se muito empenhados na



concretização das tarefas. Mostrando assim melhorias nos seus trabalhos, desenvolvendo novas aprendizagens, na medida em que a partir do *feedback* foi-lhes possível aprender a produzir textos.

O aluno D, não apresenta grandes dificuldades na produção escrita e melhorou os seus textos partindo das indicações sugeridas. É de evidenciar que alguns dos erros que o aluno cometeu no primeiro texto já não voltou a fazê-lo no último. Este aluno mostrou-se muito interessado na melhoria dos textos. Este referenciou na entrevista que lhe fiz, que o *feedback* que lhe dei ajudou a corrigir os erros ortográficos e que deixou de fazer frases tão longas e confusas.

A aluna A, apresenta algumas dificuldades na produção textual, mas apesar das suas dificuldades, a aluna mostra-se empenhada e motivada na reescrita dos textos. Ao longo das produções escritas é notório alguma evolução, principalmente, no último texto reescrito. A aluna na entrevista refere que o *feedback* serviu para escrever melhor os seus textos e que aprendeu a utilidade dos parágrafos.

O aluno L, mostra muitas dificuldades na escrita, no entanto mostrou-se empenhado em melhorar. Ao longo dos textos o aluno foi alcançando novas conquistas na produção escrita. Ao logo da entrevista o aluno enuncia que o *feedback* lhe dei foi importante e essencial para a melhoria. O aluno salienta que aprendeu a corrigir alguns erros ortográficos e a construir frases menos confusas.

Com esta análise foi possível chegar a uma resposta para minha questão inicial. Posso então concluir que os alunos maioritariamente se apropriaram, de todas as sugestões e indicações referidas no *feedback*. No estudo verificou-se que os alunos com mais dificuldades foram aqueles que mais progressos fizeram na produção textual. Assim, fica evidente a importância da avaliação formativa e em particular do *feedback*, uma vez que através desta prática o professor pode perceber os pontos fortes e fracos de cada um dos alunos e disponibilizar um suporte específico a cada um para a superação das suas dificuldades.

Em relação às dificuldades que senti ao longo da intervenção, estas prendem-se com a construção dos *feedback* dados e com a gestão do tempo. Esta dificuldade deve-

se ao facto de inicialmente não saber muito bem em termos práticos como construir um *feedback* útil para as aprendizagens dos alunos. A esta dificuldade está associada a variação em termos dos diferentes tipos de *feedback* dados. Para além disto, outro dos meus receios era o facto dos alunos não compreenderem o meu *feedback*. No entanto, ao longo da intervenção, este meu receio não foi muito evidenciado por parte dos alunos. Mas quando os alunos não percebiam o *feedback* tentava conversar com eles, para que estes pudessem explicitar as suas dúvidas e para que lhes pudesse explicar, ou seja, dando de novo um *feedback* oral.

Outra das dificuldades, foi o facto do tempo disponibilizado para a minha investigação, pois uma investigação requer mais tempo, para se poder melhorar em alguns aspetos e poder colocar outras tarefas em prática e de forma a se poder ter mais elementos para poder analisar os dados.

Apesar de todos os entraves, penso que consegui despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e isso também era um dos meus objetivos, pois se a atividade fosse de interesse dos alunos, com certeza que iria ter efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos.

Com este estudo aprendi que o *feedback* é uma ferramenta de avaliação muito poderosa para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo que são os próprios alunos a melhorarem as suas tarefas, partindo dos seus próprios erros. Percebi, ainda, o grande potencial do *feedback* enquanto prática de avaliação formativa para além contribuir para a aprendizagem de todos os alunos, permite ao professor desenvolver-se profissionalmente. Compreender os erros, identificar dificuldades, construir um *feedback* centrado na tarefa e dar pistas aos alunos para superarem essas dificuldades exige que o professor vá desenvolvendo novas competências pedagógicas essenciais à prática enquanto futura professora do 1º Ciclo.

Em termos de futuro gostaria de continuar a desenvolver esta prática, mas englobando todas as áreas curriculares, ou seja, incorporando esta prática da utilização dos *feedbacks*, na minha missão de professora comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

## Referências bibliográficas

---

- Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular: Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006) *A Investigação sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005)*.
- Barriault, L. (s.d.). *Comment fournir la Rétroaction aux élèves*. Obtido em 1 de novembro de 2018, de <http://www.formapex.com/telechargementpublic/appyf2014a.pdf>
- Bastos, M. (2015). *O feedback oral: um estudo sobre a própria prática, em matemática, no 1º ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Black, P. (1995). *Can teachers use assessment to improve learning?* Hodder and Stoughton.
- Bloom, B., Hastings, & Madaus, &. (1971). *Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Member Book.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- DGE. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Obtido em 28 de Agosto de 2018, de Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Dias, P. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Lisboa: Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Lisboa: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Obtido em 19 de Outubro de 2018, de <https://core.ac.uk/download/pdf/12425564.pdf>
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research.
- Oliveira, V. (06 de 02 de 2017). Repositório Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido em 27 de Março de 2018, de *O impacto do feedback na aprendizagem dos alunos: um estudo com alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade*: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7244/1/msc\\_vrcoliveira.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7244/1/msc_vrcoliveira.pdf)
- Pereira, M. (2012). *Ambiente de feedback, orientação para o feedback e promoção de comportamentos proativos*. Lisboa: Escola de Ciências Sociais e Humanas: Departamento de Psicologia Social e das Organizações.
- Perrenoud, P. (1976). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares : a avaliação e a norma num ensino diferenciado*. Obtido em 23 de setembro de

2018, de  
[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978\\_1\\_133.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf)

- Pinto, J. (Setembro/Outubro de 2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática* nº 74, 3-9.
- Pinto, J. (2016). *A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
- Pinto, J. (2017). *Avaliação Pedagógica: Conceitos, propósitos e práticas*. Angola: República de Angola - Ministério da Educação.
- Pinto, J., & Lima, J. (s.d). *Escola: um espaço de preservação, criação e transmissão: O feedback escrito no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Setúbal.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte. (2008). *Investigar a Nossa Própria Prática: uma estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Pessoal*. Obtido em 20 de junho de 2018, de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf)
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível? Educação e Matemática*, 74, 16-21. Obtido em 23 de outubro de 2018, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Comp.pdf>
- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhe dizem os professores? A complexidade do feedback*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, L., & Dias, S. (2009). *Avaliar para Aprender. Relatos de Experiências do Pré-escolar ao Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Shute, V. (Março de 2007). *Focus on Formative*. Obtido em 1 de novembro de 2018, de <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology*. London: British Educational Research Journal.
- William, D. (2007). Keeping learning on track: Formative Assessment and the Regulation of Learning. In Learning and Teaching Research Centre, Educational Testing Service.

### Apêndice 1 – Guião da entrevista

<u>O que pretendo saber</u>	<u>Questões a realizar</u>
Qualidade do feedback	Percebeste o que escrevi no feedback? Era muito grande?
Compreensão do feedback	Consideraste sempre as indicações que te dei? Só algumas? O feedback que te dei ajudou a melhorar o texto? Achas que conseguiste melhorá-lo?
Aprendizagens do feedback	O que aprendeste com o feedback?